

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO



**Retratos de uma realidade social:
trajetórias escolares e profissionais de jovens e
adultos trabalhadores diplomados no PROEJA**

Jessika Matos Paes de Barros

Orientadoras: Prof^ª Doutora Natália Alves
Prof^ª Doutora Regina Magna Bonifácio de Araújo

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor
em Formação de Adultos

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO



**Retratos de uma realidade social:
trajetórias escolares e profissionais de jovens e adultos
trabalhadores diplomados no PROEJA**

Jessika Matos Paes de Barros

Orientadoras: Prof^ª Doutora Maria Natália de Carvalho Alves;
Prof^ª Doutora Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Formação de Adultos

Júri:

Presidente: Doutor Luis Miguel de Figueiredo da Silva Carvalho, Professor Catedrático da Universidade de Lisboa.

Vogais: - Doutor José Rubens Lima Jardimino, Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil;
- Doutora Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
Doutor Rui Fernando de Matos Saraiva Canário, Professor Catedrático Aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Doutora Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Agradecimentos.

Os agradecimentos são momentos especiais, momentos em que pensamos em todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para o êxito do presente trabalho.

A família, meu eixo, meu apoio incondicional. Meu marido João Ernesto Paes de Barros. Meus filhos Euclides Pretti Neto e Fábio de Moraes Pretti Junior que são a razão do meu viver, sempre. À minha mãe, Maria Helena Gonçalves a quem dedico todos meus êxitos como mulher, estudante e profissional da educação e do direito.

À professora Doutora Natália Alves, que com muito carinho, rigor, acima de tudo, com dedicação e paciência acreditou que este percurso era possível.

À professora Doutora Regina Magna Bonifácio de Araújo, minha professora, orientadora, parceira e amiga nessa caminhada.

As professoras Carmem Cavaco e Paula Guimarães pelas aulas e orientações indispensáveis para realização desse trabalho.

Às minhas colegas muito especiais: Ceuli Mariano Jorge, Sônia Pereira, Maria Tarcisa Silva Bega e Rianne Freitas que entre debates e risos contribuíram para as reflexões fundamentais acerca da educação no Brasil.

À professora Doutora Wilma Amorim que com sua experiência, militância em prol da Educação de Jovens e Adultos proporcionou as orientações necessárias e indispensáveis na elaboração desta tese.

À equipe composta por técnicos e gestores do CEJA Licínio Monteiro e CEJA José de Mesquita;

À Claudete Gonçalves, uma amiga imprescindível, pelo caminho da coleta de dados, aos atores principais dessa caminhada que espontaneamente e com muita dedicação doaram parte da sua vida à relatarem suas experiências: Adriana, Ana, Diego, Jacira, Jorgina, Levi, Lindomar, Luciane, Marcio, Luzmair Marcos, Maria Aparecida, Pedro, Sebastiana, Alessandra, Benedito, Eloide, Esperidião, Fabiene, Geigiane, Gislaine, Genil, Inês, Jolita, Juliana, Laura, Maria, Maria Helena, Marlene, Maurício, Moisés, Nilson, Ozinete, Roberto, Rosana, Rosimeire, Simião e Walmir e a todos os colaboradores da pesquisa.

RESUMO

A presente tese inscreve-se no âmbito das pesquisas sobre políticas educacionais direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores do Brasil. Trata de um estudo com os alunos egressos dos cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA- ensino médio, implantados na rede estadual do Mato Grosso em 2009. Este trabalho se justifica pela importância de se conhecer como se caracterizam as trajetórias escolares e profissionais de jovens adultos trabalhadores e, conhecer as estratégias de conciliação entre trabalho, família e escola. A investigação foi realizada numa abordagem qualitativa, através do método de estudos biográficos, com o uso de entrevista narrativa. Os dados recolhidos junto a grupo de trinta e oito diplomados em PROEJA no Estado de Mato Grosso, Brasil revelam-nos que os alunos, na sua maioria que frequentaram o PROEJA apresentam em comum: um histórico inicial de escolarização tardia, no meio rural; várias interrupções ao longo da trajetória decorrentes da condição social e financeira e que, provavelmente, são os elementos responsáveis, de que parte ou totalidade, dos estudos tenham se realizados na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, e que certamente também, os conduziu a realizar o PROEJA. A busca pelo ensino médio profissionalizante é marcada por falta de outras opções escolares, pela necessidade de melhor colocação no mundo do trabalho e a mobilidade social, bem como reconhecimento social de sucesso escolar. No campo profissional evidencia-se a manutenção ou baixa alteração quanto ao tipo de ocupação, vínculo laboral ou salário revelando desta forma a tensão entre a retórica discursiva que legitima o PROEJA e os efeitos desta formação sobre as biografias dos diplomados, que vêm frustradas as suas expectativas de mobilidade socioprofissional

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Trajetórias Escolares e profissionais.

ABSTRACT

This thesis falls within the scope of research on educational policies directed at young people and adult workers in Brazil. It is a study of the former students of technical courses of the National Programme of Integration of Vocational Education to Basic Education in the form of Youth and Adult Education - PROEJA- high school, deployed in the network state of Mato Grosso in 2009. This work justifies itself due to the importance of knowing how to characterize the school trajectories of young adults workers and to understand the strategies of reconciliation between work, family and school. The investigation was performed in a qualitative approach, using the method of biographical studies using narrative interview. The data, collected from the group of thirty-eight graduates PROEJA in Mato Grosso, Brazil, tell us what students who attended PROEJA, mostly have in common: an early history of late enrollment, in the middle of a rural area; several stops along the trajectory resulting from social and financial conditions and that probably are responsible elements, partly or fully, of the studies have to made in EJA mode - Youth and Adult Education, and certainly also led the conducting PROEJA. The search for the a professionalizing high school is marked by lack of other options, the need for better placement in the labor market and social mobility as well as social recognition of academic success. It is highlighted, in the professional fields, the maintenance or low change in the type of occupation, employment or salary revealing this way the tension between discursive rhetoric that legitimizes PROEJA and the effects of training on the biographies of graduates who see frustrated their expectations of socio-professional mobility

Keywords: Youth and Adult Education. PROEJA. Trajectories School and professionals.

ÍNDICE

Agradecimentos

Sumário

Abstract

Índice

Índice de Quadros

Índice de Gráficos

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

INTRODUÇÃO

1

1– JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM LONGO PERCURSO DE LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

1.1. Brasil Colônia: educação de adultos como doutrinação religiosa	10
1.2. Brasil Império: uma educação limitada e excludente	18
1.3. Brasil Republicano: a EJA entre campanhas oficiais e movimentos	22
1.4. Brasil Democrático: o nascimento dos Fóruns da EJA	42
1.5. A formação profissional do jovem e adulto trabalhador no e para o século XXI: entre a conditio sine qua non e status quo	45
1.6. Os desafios do processo de implantação do PROEJA no Brasil	65

2- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MATO GROSSO

2.1. O PROEJA em Mato Grosso	98
------------------------------	----

3- METODOLOGIA

3.1. O problema da investigação e seus objetivos	109
3.2. Pressupostos da opção metodológica e os fundamentos teórico-filosóficos	110
3.3. Paradigma qualitativo e o método biográfico	112
3.4. Bases epistemológicas do método biográfico	115
3.5. Em defesa do método biográfico	120
3.6. Características do método biográfico	123
3.7. A etnossociologia como perspectiva metodológica da pesquisa empírica	130
3.8. O percurso da investigação empírica	139

4-TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

4.1. Retratos biográficos	160
4.2. Perfil sociodemográfico dos entrevistados	174
4.3. Trajetórias escolares	239
4.4. Trajetórias profissionais	285
4.5. O desafio de conciliação entre trabalho, família e escola	320

CONSIDERAÇÕES FINAIS	349
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	357
-----------------------------------	-----

ANEXOS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 e Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946	196
Quadro 2. Lei de Diretrizes e Bases n.4024/1961	196
Quadro 3. Lei de Diretrizes e Bases n.5.692/1971	196
Quadro 4. Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996	197

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de casamento entre os anos de 1990 a 2000	187
Gráfico 2. Taxa de nupcialidade legal por sexo 2000	187
Gráfico 3. Taxa da redução da faixa etária de casamento entre os anos 1990- 2000	188
Gráfico 4. Taxa de alfabetização com mais de 10 anos de idade entre 1920-1990	191
Gráfico 5. Número da população rural 1940 a 2010	203
Gráfico 6. Taxas de fecundidade no Brasil entre 1940-2000	218
Gráfico 7. Evolução da taxa de fecundidade das Grandes Regiões 1940-2000	219

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. A Educação de Adultos no Brasil do Brasil Colônia a década de 1960	38
Figura 2. A Educação de Adultos entre a década de 1970 à atualidade	45
Figura 3. Mapa de Imigração Intraestadual	204
Figura 4. Mapa de Imigração Interestadual	205

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Matrícula na educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), no Brasil, no período de 2008 a 2013 por esfera ofertante	85
Tabela 2. Número atendimento EJA Mato Grosso 2013-2014	101
Tabela 3- Habilitação escolar dos pais sob a vigência da LOE/1946	197
Tabela 4- Habilitação escolar dos pais sob a vigência da LDB/1961	198
Tabela 5- Habilitação escolar dos pais sob vigência da LDB/1971	199
Tabela 6- Origem do grupo doméstico	206
Tabela 7- Taxa de Fecundidade Total - 2000-2010	219
Tabela 8: Evolução do número de matrículas da educação profissional 2008-2014	273

ANEXOS (CD)

Anexo 1. Transcrição na íntegra das trinta e oito entrevistas biográficas
Anexo 2. Grelha de análise individual
Anexo 3. Grelha análise do aspecto sociodemográfico
Anexo 4. Grelha de análise da trajetória escolar
Anexo 5. Grelha de análise da trajetória profissional
Anexo 6. Grelha de análise da conciliação escola-trabalho e família

ÍNDICE DE SIGLAS

CEA – Curso Elementar para Adultos
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE- Conselho Estadual de Educação
CEFET- Escolas Técnicas Federais
CEFETS - Centros de Educação Federal de Ensino Profissional e Tecnológico
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina
CES – Centro de Estudos Supletivo
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER-Campanha Nacional de Educação Rural CEB – Câmara de Educação Básica
CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNBB-Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CTA – Curso Técnico para Adulto
D.O.U. - Diário Oficial da União
EC- Emenda Constitucional
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA- Encontro regional de educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ETF- Escola Agrotécnica Federal
EUROSTAT - Statistical Office of the European Communities
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FNEP- Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFET's - Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IFMT – Instituto Educação Tecnológica de Mato Grosso

IFPA – Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOEP-Lei Orgânica do Ensino Primário

LOES- Lei Orgânica do Ensino Secundário

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MPC - Movimento de Cultura Popular

MT – Mato Grosso

NEP - Núcleos de Educação Permanente

O.E.I - Organização dos Estados Ibero Americanos

ONG - Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OEA- Organização dos Estados Americanos

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PAS- Alfabetização Solidária

PCN – Parâmetros Curricular Nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA- População Economicamente Ativa

PISA - Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLANFOR- Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNAD- Pesquisa Nacional de Amostra Brasileira.

PNE – Plano Nacional de Educação

PNQ – Plano Nacional Qualificação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB - Sistemas Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEA - Serviço de Educação de Adulto

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica –

SEDUC/MT - Secretaria do Estado de Mato de Grosso

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SETEC- Secretaria de Educação Tecnológica

SNE - Sistema Nacional de Educação

SPG – Supletivo de Primeiro Grau

SSG- Supletivo de Segundo Grau

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Sul

UNE- União Nacional de Estudantes

UNEDs - Unidades de Ensino Descentralizadas

UNIMONTES – Universidade de Montes Claros em Minas Gerais

UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos

USAID - Agency for International Development

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (Gramsci, 1989, p. 138-139).

Hoje a Educação de Jovens e Adultos – EJA, ocupa um merecido lugar de destaque na esfera política do campo educacional. Mas, esse quadro atual, embora seja reconhecido como um momento de avanço na história de lutas pelo direito à educação pode ser considerado apenas como um avanço parcial, posto que, muitos dos direitos legalmente estabelecidos mantêm-se adstritos à retórica da previsão legal concretiza os sob as características emergenciais, assistencialistas e de cunho profissionalizante.

Esse retrato da EJA¹ resulta previsível quando se analisa o quadro histórico das reformas da legislação do sistema educacional. Legislação esta, que segue marcada por constantes alterações, entre avanços e retrocessos em termos de direitos à educação para a classe trabalhadora, matizadas por interesses socioeconômicos e políticos da classe hegemônica.

De um Brasil Colonial a um Brasil Império, o panorama político se renova, todavia, tais mudanças não se refletem no panorama socioeducativo. Nomeadamente no âmbito da educação de jovens e adultos que se mantém sob uma forte conotação profissionalizante e fora do sistema educativo formal. Com a República (1889-1930), e sob um discurso à base de novos ideais, o país inicia um longo e lento processo entre o reconhecimento e o efetivo implemento da oferta educativa formal para todos, inclusive para a população da classe trabalhadora. Um direito que será reforçado pelo contexto do cenário internacional marcado, principalmente, a partir da década de 1940, sob a forte influência de Agências Internacionais², e de suas orientações³ técnicas. Nesse período

¹ “EJA” é uma sigla que utilizaremos ao longo do texto para referenciar a Educação de Jovens e Adultos.

² Atuam como agências internacionais e que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura; Organização dos Estados Americanos – OEA; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Banco Mundial – BM; Comunidade Europeia – CE; Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal; e USAID- Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (criada em 1958).

³ A influência das agências internacionais são repassadas através de Relatórios de Conferências Internacionais, Acordos Bilaterais e Recomendações, oriundas de Instituições particulares do Primeiro Mundo como dos Estados Unidos, com objetivo de alinhar os países em desenvolvimento à nova ordem

(de 1945 a 1964, o país é marcado pelo populismo da Era Vargas). O país desenvolve Campanhas Nacionais destinados às reformas educativas com intuito de elevação do nível de ensino da população através da erradicação do analfabetismo e da qualificação profissional. Acerca dessas Campanhas importa ressaltar que estas assimilaram a postura dos ditames convencionados do ideal capitalista, no qual a escola passa a ter uma função ao serviço da economia e do mercado, transmitindo e reproduzindo ideais da classe dominante e produzindo cada vez mais desigualdades sociais.

O breve momento em que o país conseguiu sobressair ao ditame da ordem mundial foi durante as Campanhas de Alfabetização liderada por Paulo Freire que defendia uma visão humanista-crítica e emancipatória da educação popular⁴.

O alinhamento com uma concepção técnico-instrumental da educação influenciou também as reformas a partir das décadas de 1960/1970 com uma visão da educação segundo a concepção da teoria do capital humano. Sob essa condição, a educação torna-se geradora de um novo tipo de capital: o capital humano. E aqui, novamente, o educando da EJA será conduzido à formação para o mercado de forma a atender aos modos de produção vigente que necessita de mão de obra qualificada.

A partir de 1980, em especial a década de 1990, o campo da educação de adultos passa por momentos de efervescência. Têm-se a publicação da Constituição Federal de 1988, com ela a garantia de acesso à educação gratuita para *todos* e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que avança em termos de garantias ao acesso e à permanência do jovem e adulto trabalhador no sistema educativo, como direito de progressiva escolarização inserido no contexto da modalidade da educação básica.

Com a realização da V CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1997 tem-se no Brasil a abertura para outras iniciativas ligadas à EJA, das quais se destacam os encontros estaduais (Fórum EJA), regionais (EREJA's) e encontros nacionais (ENEJA's) de forma a mapear ações, atendimento e instituições envolvidas com a área bem como debate acerca dos desafios e do futuro da EJA.

Com a chegada da década de 2000, num contexto de polarização e correlação de forças políticas opostas, o campo da EJA recebe novas perspectivas em termos de ampliação de ofertas e programas governamentais, dentre eles o PROEJA – Programa

econômica, política e social. A título de Conferências Internacionais citamos: Fórum de Jomtien em 1990, de Dakar em 2000, em Lisboa em 2000, e em Bonn em 2004.

⁴ Somente entre 1960 a 1963, através dos movimentos sociais, que surge o Plano Nacional de Alfabetização segundo orientação de Paulo Freire, teoricamente sustentada por uma visão socialmente compromissada. Mas esse movimento foi interrompido com o golpe de 1964.

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse programa inicialmente implantado através Decreto nº. 5.478/2005 foi posteriormente alterado pelo Decreto nº 5.840/2006.

O público alvo desse programa são os sujeitos que integram o perfil da EJA, maiores de dezoito anos que ainda não concluíram o ensino médio e que podem realizá-lo de forma integrada à formação profissional. O programa é ofertado nas esferas: administrativas federais (Institutos Federais de educação); estaduais (escolas da Rede pública do Estado) municipais (escolas municipais e locais cedidos pelas prefeituras) e parceiros como as instituições privadas e Ong's- Organizações da sociedade civil e Sistema "S" de ensino formado pelo SENAI, SENAC, SENAT. Em termos de níveis de ensino pode ser ofertado para o nível fundamental PROEJA/FIC e PROEJA ensino médio presencial e à distância.

Considerando a ampla oferta do programa em todo território nacional e de forma escalonada por região desde 2008, o interesse da pesquisadora em efetuar reflexões acerca desse programa decorre do fato de ser um tema relevante, atual e de escassa produção acadêmica. Sua relevância é revelada quando se destaca o longo período em que o público jovem e adulto trabalhador esteve excluído do acesso à educação como direito, bem como sujeito a programas paliativos, de pouca qualidade e reconhecimento social.

Em termos de atualidade, o PROEJA se destaca como um programa inovador no que se refere à oferta educativa integrada ao ensino profissional para o segmento da EJA. Dentre as pesquisas acadêmicas buscou-se referência entre os trabalhos realizados no âmbito dos temas da relação entre formação e trabalho; egressos de cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio; inserção profissional e trajetória profissional de egressos de ensino médio integrado ao ensino profissional.

Utilizou-se como fonte as informações disponíveis no portal da Capes – órgão do Ministério da Educação MEC/Brasil, bem como Bdae – Biblioteca Digital Ação Educativa, dissertações e teses que abrangessem pesquisas de "história oral" ou "história de vida", agregados a termos de "egressos do ensino médio EJA/PROEJA", "trajetórias profissionais dos diplomados em ensino médio profissional", "formação profissional em PROEJA como fator de influência na inserção profissional", "inserção profissional de egressos do PROEJA".

Observou-se que a maioria das pesquisas já realizadas, nesse campo, se dedica a investigar acerca da realidade do PROEJA ensino médio implantado nas Instituições da

Rede Federal deixando um vazio quanto à oferta do PROEJA na Rede do Estado, bem como, são escassas produções que investigam as trajetórias escolares e profissionais dos alunos diplomados no PROEJA com atenção aos sentidos da formação profissional à vida destes alunos.

Somam-se a estas considerações os interesses de ordem pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora.

Em âmbito pessoal, este estudo emerge inicialmente da experiência, enquanto docente de uma instituição de ensino da rede pública na qual a pesquisadora trabalha há mais de 20 anos com o público da EJA. O contato com alunos, colegas e a comunidade inspirou reflexões sobre esta ‘tendência’ (auto) reflexiva, o que influenciou no nível das práticas profissionais e consequentemente na busca por aperfeiçoamento profissional, para a compreensão das lógicas subjacentes aos processos políticos e pedagógicos da educação e formação do jovem e adultos.

Enquanto docente, a escolha do presente tema está relacionada com a busca do aperfeiçoamento contínuo iniciado com a dissertação de mestrado desenvolvida entre os anos 2008 a 2010, onde se buscou conhecer os saberes, a prática e os caminhos da formação docente na/e para a EJA, segundo a ótica do aluno.

Ao realizar entrevistas com professores, e, sobretudo com alunos, acerca de aspectos pedagógicos da prática docente observou-se um campo imenso de possibilidades para conhecer a realidade que envolve o aluno, suas histórias de vida, suas dificuldades, motivações e expectativas futuras para sua vida.

Do ponto de vista acadêmico partiu-se da recusa do papel dos atores sociais, de simples objetos exteriores e distantes, suscetíveis a uma observação mais ou menos atenta e mais ou menos neutra, para uma posição dos atores, cuja, participação é central, pois o método adotado, de estudos biográficos permite essa conjunção de papéis entre sujeitos e investigador. Esta escolha foi motivada pela possibilidade de articular os objetivos da investigação com uma participação significativa e em interação com os sujeitos

Com base no problema de investigação, a pesquisa apresenta a seguinte questão norteadora: que configurações assumem as trajetórias escolares e profissionais dos diplomados do PROEJA de Mato Grosso?

Tais questões refletem a disposição de conhecer um “fragmento particular da realidade sociohistórica⁵” que compõe a educação de jovens adultos trabalhadores no Brasil, em especial na região mato-grossense.

É importante destacar que não se está frente a um retrato acabado, de uma realidade em particular mas, diante da compreensão de “parcelas de um contexto mais amplo” onde se evidenciam as vivências individuais, os processos e as lógicas de ação, atuação que caracterizam as trajetórias de um grupo de diplomados, sua percepção de vida e de experiência educativa.

Para realização dessa investigação optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa através do método biográfico. A coleta de dados realizou-se a partir de entrevistas narrativas sob uma perspectiva etnossociológica, posto que esta forma de recolher dados empíricos se ajusta bem aos processos mediante os quais, certos indivíduos, terminam por encontrar-se em determinada situação, e como tratam de acomodar-se e adaptar-se a mesma (Bertaux, 2005).

Enquanto suporte teórico realizou-se uma leitura do tema a partir da conjugação de vários campos das ciências tais como a educação, história e sociologia, bem como das disposições legais que abarcam as diretrizes da educação brasileira no que condiz ao campo da oferta educativa para os jovens e adultos, o ensino médio e a formação profissional.

Estrutura-se o presente trabalho em quatro capítulos:

O capítulo primeiro denominado “Jovens e adultos no Brasil: um longo percurso de luta pelo direito à Educação” apresenta uma revisão macro do quadro teórico das políticas públicas oficiais, dos programas e os projetos que, direta ou indiretamente, marcam a história da EJA desde um Brasil Colônia até o período contemporâneo, marcado por inúmeras reformas no sistema educativo nomeadamente a criação do PROEJA.

No capítulo segundo intitula-se “O PROEJA ensino médio integrado no Mato Grosso no qual realizamos uma análise meso dentro do contexto da presente tese;

No capítulo três apresenta-se a “Metodologia”, os procedimentos, os instrumentos utilizados para coleta e tratamento de dados, bem como os objetivos da pesquisa gerais e específicos da tese.

⁵ Daniel Bertaux define «fragmento particular da realidade sócio-histórica», um determinado mundo social (centrado numa actividade específica) ou uma determinada categoria de situação (que reúne determinadas pessoas numa mesma situação) de forma a compreender como ele funciona (Bertaux, 2005, p.11).

No capítulo quatro com intenção de uma análise micro denominado “Trajetórias Ecolares e Profissionais de Jovens e Adultos” apresenta-se um olhar os dados resultantes da incursão empírica, pautada em cinco partes: Retratos biográficos; Perfil sociodemográfico; Trajetórias escolares; Trajetórias profissionais e os Tensões e estratégias de conciliação entre família, trabalho e estudo.

As considerações finais dedicam-se a realizar a apresentação resultante da análise crítica sobre a atual configuração da educação de jovens e adultos e do PROEJA enquanto política pública de educação com uma oferta educativa que promova a liberdade, autonomia e cidadania de todo cidadão brasileiro.

1- JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM LONGO PERCURSO DE LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Os debates em torno da educação, seus objetivos, seu público, a qualidade da oferta educativa e a relação que se estabelece entre a educação e o trabalho sempre ocuparam um papel central nas discussões entre a sociedade civil organizada, representantes do governo, militantes, pesquisadores e educadores. E hoje não diferente, mantém-se na ordem do dia.

Embora, atualmente, a sociedade se apresente sob um cenário da era da informação, dos saberes e competências e do conhecimento tecnológico, as políticas educativas se mantêm sob a égide de velhos costumes, como a ausência de políticas públicas nomeadamente no campo da EJA - educação de jovens e adultos. A consequência da manutenção do *status quo* dessa realidade implica no fato de que ter ou não acesso à educação de qualidade pode marcar toda a diferença na trajetória de vida de uma pessoa para o sucesso ou insucesso, escolar, pessoal e o profissional.

Mediante o auxílio de um referencial teórico conjugado entre os campos da história da educação, da sociologia e da educação, se pretende neste trabalho apresentar a partir de uma leitura da construção do cenário sociohistórico da educação de jovens e adultos como direito, como se configuram as trajetórias de escolares e profissionais dos diplomados no PROEJA⁶.

A educação de jovens e adultos analisada sob o viés da sua construção na educação brasileira revela um caminho permeado por ausências, avanços e retrocessos, seja no campo conceitual e pedagógico, seja no campo político e normativo. Com base na revisão da história da construção da educação brasileira e principalmente quanto à oferta de ensino para a modalidade⁷ de jovens e adultos constata-se que a atual configuração da educação de adultos, subsumida a um caráter assistencialista e fragmentada, era previsível.

⁶ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, inicialmente implantado através decreto 5.478/2005. Destina-se a um público de jovens e adultos com mais de 18 anos, com objetivo de elevação da escolaridade e da oferta de uma formação profissional integrada ao ensino médio.

⁷ Adotamos nesse trabalho o termo modalidade de educação de jovens e adultos fundamentado em Soares (2002, p.12), “visto que a mudança do ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular”; E em Arroyo (2005, p.30), que entende que “não é por acaso que a letra E de EJA, não é de ensino, mas de Educação de Jovens e adultos”. E em sintonia com a disposição dos artigos 37 e 38 da LDB/96.

Com relação aos sujeitos da EJA, este é composto por uma heterogeneidade de público, um quadro que se formou “de desigualdade social somado aos anos de ausência do atendimento de uma população deixada à margem dos processos culturais, econômico e social” (Jardilino e Araújo, 2014, p.42).

O conceito de jovem pode ser analisado sob os vários aspectos, dentre eles, o jurídico⁸, biológico (onde existe um ciclo de vida do indivíduo – de criança a adolescente e depois adulto); e o sociológico. Neste último o “termo se refere a um estatuto que implica o reconhecimento social de que aquele indivíduo deixou de ser neófito e passou a estar plenamente incorporado na sociedade a que pertence” (Rogers, 1996 citado por Barros, 2011, p.43). Ainda na dimensão sociológica, para ser adulto é preciso desempenhar determinados papéis sociais tipicamente atribuídos pelo coletivo a um indivíduo considerado adulto: o papel de trabalhador, de cônjuge, de pai ou cidadão (Barros, 2011; Alves, 2008).

Em que pese as recentes teorias que estão a comprovar um cenário do prolongamento da juventude⁹, causado pela exigência cada vez maior de uma diplomação mais elevada e por consequência saída tardia da casa dos pais e adiamento de constituição familiar própria (parentalidade e conjugalidade) (Guerreiro e Abrantes, 2007), por outro lado, há aqueles jovens que são obrigados a assumir tais responsabilidades, principalmente as familiares e profissionais, em detrimento da escolarização, assumindo a condição de adulto precocemente. Estes jovens pertencem na maioria das vezes, a famílias de baixa renda, com poucos estudos, inserção laboral precoce, com percursos profissionais descontínuos e precários em razão das poucas habilitações escolares.

Com relação à condição de ser adulto¹⁰ “tem sido alvo de entendimento divergente, segundo contextos e esferas da própria vida em sociedade, como por

⁸ Sob o aspecto jurídico, a diferenciação legal entre menores e maiores, está determinada segundo a Lei 8.069/90 do ECA- Estatuto da Criança e Adolescente, que em seu art. 2º considera, para efeitos desta lei: a pessoa até 12 anos incompletos como criança e aquela entre 12 e 18 como adolescente. Para esta lei, *adolescente* é aquele a partir dos 18 anos. Com relação ao Código Civil 2002, art. 5º prescreve que Art. 5º: A menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil. Assim que enquanto capacidade civil e jurídica, considera-se adulto, aquele maior dos 18 anos. Analisando a determinação entre as duas leis, observa-se que o termo jovem e adulto, se confluem para uma mesma condição: ser maior de 18 anos.

⁹ Sobre o tema de prolongamento de juventudes, ver as obras de Natália Alves *Juventudes e inserção profissional* (2008); Jose Pais Machado *Tempos e transições de vida* (2010) e Maria das Dores Guerreiro & Pedro Abrantes *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família* (2007).

¹⁰ Etimologicamente “adulto” (que varia segundo época e contexto histórico), deriva do latim *adolesco* (origem da palavra adolescente) que significa ‘aquele que parou de crescer’. De acordo com Pinto (1986, p.79): “adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a reprodução social, a direção da sociedade e a

exemplo, esfera produtiva, social ou jurídica, algumas abordagens teóricas de diversos saberes disciplinares, como a sociológica ou psicológica” (Barros, 2011, p. 43).

A questão que envolve o acesso ou não de jovens e adultos à escolarização, bem como sua permanência no sistema escolar formal, seja em termos de alfabetização, de educação de base ou de formação profissional (inicial ou contínua) não é uma temática que se inaugura com a chegada do século XXI nem no Brasil, nem no mundo. Segundo Machado (2009, p.18):

Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como um forte aliado na preparação de mão de obra.

Para melhor compreender os sujeitos da EJA e os contextos da conquista da educação como um direito optou-se por organizar o presente capítulo a partir dos aspectos: histórico, político, normativo e educacional, que revelam essa construção ao longo da história da educação brasileira delineada pelos períodos: Brasil Colônia; Império, Republicano e o atual, Democrático.

O período do Brasil Colônia está marcado no campo da educação pela inexistência de uma educação sistematizada e como direito de todos. A educação era realizada na vertente submetida aos auspícios da doutrinação religiosa católica vigente na qual se prestigiava uma minoria. Passando pelo período de um Brasil Império, todavia, sob a forte influência dos interesses e da sociedade intelectual da Metrópole portuguesa e sob o manto de poder da Igreja Católica quanto à oferta da instrução observa-se a manutenção de uma educação excludente.

O Brasil República (ditatorial) se caracteriza por sua vez por um período da história em que embora tenha havido o reconhecimento da necessidade da oferta educativa *para todos*, restringiu-se à um conjunto legislativo cuja prática não se materializou.

No caminho da conquista da democracia, a educação brasileira se apresenta em torno da necessidade do reconhecimento de uma educação como *direito de todos* para além da retórica, através de garantias constitucionais. Nesse sentido apresenta-se uma reflexão sobre a formação profissional do jovem e adulto trabalhador no/e para o século

reprodução da espécie”, em que o processo educativo assume o papel preponderante para formar e melhorar as suas possibilidades e condições de existência econômica, social e cultural, visando sua conservação e modificação social.

XXI. Tal reflexão desvela que após séculos de reformas do sistema educativo, a oferta da educação destinada ao público jovem e adulto trabalhador se mantém estreitamente relacionada à vertente profissionalizante e desvinculada da formação humanística, ampla, consciente e de qualidade, necessária à formação do cidadão crítico.

1.1. Brasil Colônia: educação de adultos como doutrinação religiosa

Como ponto de partida cabe salientar a importância de se observar a história da educação a partir do modelo de educação vigente em Portugal no mesmo período, pois a gênese da educação brasileira decorre da influência da Metrópole. Assim compreende Dias (1998, p.14):

A história da educação do Brasil e de Portugal não se entrecruza através de coordenadas independentes e/ou paralelas, não decorre como um fluxo a deslocar-se apenas de um para outro lado, em sentido único, mas sim nos dois sentidos, como fluxo e refluxo que acompanhava o vaivém das naus já desde os tempos de Pero Vaz de Caminha, que levava e trazia os conhecimentos, as vivências, as experiências e também os traumas de navegadores, povoadores emigrantes e hoje turistas, que atravessam o oceano em qualquer dos dois sentidos.

A História da Educação em Portugal e no Brasil, na opinião de Dias (1998, p.15) “não existe, ao menos na parte primeira e mais decisiva do seu percurso, em dois capítulos de um livro ou em dois tomos separados de uma mesma obra, mas no decurso do mesmo texto da primeira à última página (...)”. Em complemento a essa ideia, Paiva (2006, p.1) afirma que existem pressupostos para “uma leitura conveniente da história colonial de educação, pois a mesma está, todavia, por ser feita e dentre estes pressupostos está a devida contextualização da época, a composição da sociedade, seus valores e modo de pensar e agir”. O Brasil Colonial (século XV - XVIII), se manteve vinculado à Metrópole Lusa, e essa influência foi marcante quanto ao aspecto sociocultural, religioso, moral e educacional.

No plano cultural a Metrópole deixou marcas visíveis, inclusive no calendário brasileiro atual que apresenta quatorze feriados oficiais, dos quais 11 são de origem medieval. Franco Júnior (2001, p.233) assinala que:

Os dois elementos culturais que enquadram a consciência de nacionalidade são de origem medieval. O nome de nosso país vem da “ilha afortunada” O’Brasil, identificada nos séculos XIV-XV com as Canárias, antes de sê-lo com a América. A tradicional associação da terra descoberta por Cabral com a madeira tintorial aí encontrada (o pau-brasil) desconsidera que a própria madeira tirara seu nome da mítica ilha medieval. O idioma, obviamente, é aquele introduzido e imposto pelos colonizadores, idioma que, como todos os do mundo ocidental, nasceu na Idade Média.

Sobre aspectos 1.2. Brasil Império culturais e o modo de vida no Brasil semelhantes ao da Metrópole da época, Paiva (1999, p.3) assinala que,

Os portugueses que aqui se instalaram, nos séculos XVI e XVII, tinham uma determinada compreensão de vida. Foi como portugueses, numa extensão da vida em Portugal, que agiram nas novas condições. A realidade colonial não os molda de antemão, mas na medida em que os obriga a dar respostas diferentes daquelas a que estavam acostumados.

No plano econômico, a situação brasileira fundamentalmente agrária até meados do século XX denuncia seu passado transladado pelos portugueses e prolongado pelo sistema colonial mercantilista e pelo neocolonialismo industrial. No Brasil Colônia adotou-se o modelo português que segundo assinala Braudel (1979, p.415), apresentava um número pequeno de privilegiados. “Era constituída de uma sociedade marcada pela desigualdade fundamental que divide a massa, segundo a escolaridade, riqueza e poder, e onde os privilegiados sempre são tão poucos, mas são a eles que cabe governar, administrar, tomar decisões e à massa de serem governados” (Braudel, 1979, p.415). Para Magalhães (1993, p.501) a questão das minorias século após século não sofria alteração, pois “quanto ao acesso à classe denominada ‘minoria’, através da ‘mobilidade social’, esta era praticamente impossível”.

Com relação à ordem jurídica seguiu-se a aplicação das Ordenações do Reino¹¹ e gradativamente surgiram as legislações locais ou especiais para o Brasil. Como anuncia Villalta (1997, p.332): “Nos trinta primeiros anos da colonização do Brasil, Portugal dedicou-se exclusivamente à exploração das riquezas sem efetivo projeto de povoamento. Os índios que ocupavam o território brasileiro, não tinham as letras ‘F’, nem ‘L’, nem ‘R’, não possuindo nem ‘Fé’, nem ‘Lei’ nem ‘Rei’”. Para o fiel cumprimento das leis e da organização social as Ordenações do Reino contavam com o poder da Igreja e sua peculiar prática punitiva em praça pública, com chibatada, amputações, castigos etc. A punição tinha por objetivo emendar o pecador, que segundo explica Paiva (2012a, p.141): “Emendar o pecador, significava o aperfeiçoamento da alma, com vistas à salvação eterna”. Nesse sentido Paiva (2012 a, p.146) afirma:

¹¹As Ordenações se constituíram primeiro como as Ordenações Afonsinas (1500-1514), depois, as Ordenações Manuelinas (1514-1603) e, ao tempo da dominação espanhola, as Ordenações Filipinas (1603-1769). Esta última se manteve até 1769 quando por obra do Marquês do Pombal, foi editada a Lei da Boa Razão (ser conforme a “boa razão” equivalia a corresponder aos princípios de direito natural e das gentes). Essa lei, sem revogar de tudo as Ordenações Filipinas, estabeleceu novos critérios para a interpretação, integração e aplicação das normas jurídicas. Na verdade, esse ato significou a transição de um Estado Religioso para um Estado Laico. Essas ordenações não eram códigos no sentido atual, mas compilações de leis, atos e costumes da época. A última Ordenação do Reino – Ordenações Filipinas, viveu em Portugal até o advento do Código Civil Português de 1867 (no Brasil foram revogadas paulatinamente por leis nacionais após a independência em 1822) (Pieroni, 2001).

A documentação permite considerar que tanto na relação com os índios, como com os negros, ou com os próprios portugueses infratores, a aprendizagem se fazia pela força, inibindo a resistência, impondo o medo. Para tanto a presença do braço secular, ao lado do eclesiástico, punha debaixo do jugo toda a gente portuguesa levando – a praticar os comportamentos que os poderosos ditavam.

Todas as regras legais consolidadas em Portugal foram trasladadas *ipsis litteris*, ao Brasil Colonial. Pode-se dizer que o Regimento de 17 de dezembro de 1548 (integrado por 41 artigos e 7 suplementares), com o qual o primeiro Governador-Geral do Brasil (Tomé de Souza) chegou à nossa terra para administrá-la e promover seu desenvolvimento. Foi como que a Primeira Constituição Brasileira, organizando, sob o império da lei, a vida na Colônia (Gandra, 1999).

Com respeito ao aspecto religioso destaca-se que foi outro traço marcante introjetado na Colônia. Sincrética, exacerbada, informal traz em si diversos traços medievais: as irmandades, o culto a santos não canonizados (caso do padre Cícero século XX), a visão mágica de sacramentos (roubar hóstias consagradas para fazer amuletos foi comum na Europa medieval e no Brasil colonial), o sentimento messiânico milenarista (como mostram o sebastianismo, Canudos) e superstições (espelho quebrado dá azar). O aspecto religioso também lembra o fenômeno medievo, “este ocorreu com uma cristianização do paganismo e uma paganização do cristianismo” (Franco Júnior, 2001, p.237).

Sobre a questão da educação cabe assinalar que juntamente com os primeiros descobridores e com o Governador-Geral veio a se estabelecer, a Companhia dos Jesuítas. Desde o início, a Companhia de Jesus tinha claro suas intenções: manter seu *status* (domínio e poder), na Colônia brasileira, sob o discurso de baluartes da instrução mas, que objetivava também, o proselitismo para a causa eclesiástica. E considerando as questões discriminatórias enquanto tratamento diferenciado entre a população da “terra” e portugueses, em termos de origem social, raça ou religião, a educação foi mais um instrumento de estratificação entre aqueles pertencentes a uma classe privilegiada e entre a população aqui encontrada de brancos pobres, negros, escravos e índios.

Em termos comparados, a educação na Metrópole apresentava o formato de forte conotação com a posição social do indivíduo: para os privilegiados havia a oferta de uma educação de melhor qualidade, o saber ler e escrever erudito com preferência para o ensino do latim e para a classe menos favorecida uma educação restrita à instrumentalização básica do saber e à prática de ofícios. Em terras Lusas, a educação

de adultos aparece em pouca produção científica, salvo, apraz mencionar, quando Carvalho (1998) em análise à obra de Andrade de Figueiredo *A Nova Escola para aprende a ler, escrever e contar*, de 1735 assinala um excerto da dedicatória do autor estudado e que sobre sua obra, quando terminada e ofertada ao Rei, esta dizia: “Essa obra não se destina apenas aos mais pequenos, mas também àqueles que, desejosos de aprender, o não fazem por não sujeitar-se aos Mestres como meninos” (Carvalho, 1998,p.310).

Seria, portanto, conforme afirma o autor “uma indicação de certa abertura à educação de adultos até então julgada pertencida somente a partir do século XX” (idem). Por outro lado, embora encontrada tal menção, ainda em análise à obra de Andrade, a estreita relação da oferta educativa com a vertente profissionalizante herdada aos dias de hoje é observada por Carvalho (1998, p.310): “De modo geral, esta obra fornece exemplos de operações aritméticas próprias do mundo do comércio como resposta às necessidades profissionais destes adultos e, portanto, desvinculadas do saber culto”.

Similar à Metrópole, a Colônia brasileira manteve as diferenças sociais através da oferta de educação dual sob a atuação da Companhia de Jesus. Sobre os Jesuítas, e sua atuação enquanto precursores da educação de adultos há necessidade de tecer algumas considerações entre o que se pode denominar de fato ou mito. Entende-se por fatos as questões que envolvem o operacional, o organizacional, a criação e a aplicação de um método de ensino, bem como, a criação de uma estrutura curricular e de uma oferta educativa, exercendo desse modo o monopólio da educação. E nesse sentido, sobre o método educativo, os Jesuítas aplicavam de fato um modelo denominado a *Ratio Studiorum*- Plano de Estudos.

Em terras brasileiras, os padres programaram duas categorias de ensino: a instrução primária nas escolas de primeiras letras e a educação de nível médio, realizada nos Colégios destinados aos meninos brancos que se formavam mestres em Artes e bacharéis em Letras. “Essa organização vai determinar os graus de acesso às Letras a uns mais, outros menos. Nota-se, porém, que em todas as escolas era proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até ao menos o final da primeira metade do século XIX” (Olinda, 2003, p.155).

Esse monopólio da educação por parte dos Jesuítas vigorou por mais de dois séculos (1549-1759) e “justifica-se dentre outros fatores, em razão de que o reino de Portugal não custeava o ensino nas Colônias” (Queiroz *et al.*, 2009, p.2) e de que,

segundo Russel-Wood (1998, s/p), no centro das políticas metropolitanas encontrava-se a crença inabalável de que a *raison d'être* do Brasil era servir como fonte de matéria-prima e de impostos para a Metrópole.

As políticas portuguesas voltadas para o Brasil constituíram um caso clássico de mercantilismo. O Brasil era visto por metropolitanos, tanto seculares quanto religiosos, como uma mina sem fim de recursos financeiros ou de reservas que pudessem ser extraídas em prol das necessidades da Metrópole. Para Morais (1949, citado por Russel-Wood, 1998 s/p),

A Coroa desenvolvia uma política de imperialismo cultural. Repetidas solicitações foram rejeitadas acerca da criação de uma universidade na Colônia. Afora os Colégios Jesuíticos, não existia oportunidade para uma educação mais elevada na Colônia, fazendo com que as pessoas nascidas no Brasil fossem enviadas para as universidades europeias em busca de títulos.

A realidade do tratamento desigual entre a população é descrita na correspondência metropolitana com representantes da Coroa no Brasil. “Havia a presença de uma ênfase, como que um texto subjacente, no tema da degeneração associada tanto à terra quanto aos ‘filhos da terra’” (Russel-Wood, 1998 s/p). Schultz (1998, citado por Russel-Wood, 1998, s/p) afirma que,

A Corte Real ao Rio de Janeiro referia-se à cidade como um ‘Inferno’, uma Babilônia corrompida pelos perniciosos efeitos da escravidão, uma terra de perdição, uma terra sem Deus e cuja população era libertina, apática, fraca, física e moralmente, degenerada relutância da Coroa em aprovar a indicação de pessoas nascidas no Brasil para a ocupação de altos cargos públicos.

Sendo assim, a Coroa estava resoluta em proibir que pessoas de ‘sangue impuro’, tanto em termos raciais (pessoas de descendência africana) quanto religiosos (pessoas de origem judaica ou árabe) detivessem cargos em qualquer nível da administração, inclusive impondo as “leis de suntuosidade (1742, 1749 - que proibiam os colonos usarem em suas vestimentas seda, veludo, ouro e prata)” (Castro e Almeida, 1913 citado por Russel-Wood, 1998, s/p), privilégios reservados aos membros da monarquia, aristocracia e ao Clero.

Agora cabe assinalar o que denominou-se por mitos e nomeadamente assim entendem-se quando se reportam à ideia dos Jesuítas como “precursores” da educação de jovens e adultos no Brasil.

Para entender a posição que denomina-se como sendo um mito, apoia-se na concepção de que aos Jesuítas nunca lhes interessaram a educação primária, nem na Metrópole muito menos nas Colônias. E com relação à educação de jovens, esta somente era ofertada àqueles que apresentavam certas condições, de interesse da Igreja.

De todas as formas, para estes eram reservados uma educação cujo formato consistia em mera instrução básica de conhecimento rudimentar de letras em latim para leitura e reprodução de excertos bíblicos. Esse modelo também era destinado aos filhos de colonos entretanto, não se aplicava a índios, negros ou escravos cuja aprendizagem era restrita a um formato de adestração e instrução para o trabalho escravo à serviço dos colonos e da própria Igreja. Tais divisões de ensino se constituem na própria razão de ser e existir da Companhia de Jesus. No mesmo sentido, sustenta Xavier (1980, citado por Oliveira, 2004 p.946):

Preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, os Jesuítas criaram um sistema educacional que, em última instância, fornecia aos elementos das classes dominantes, uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu da época, reproduzindo dessa forma o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação.

A questão do ensino religioso e o proselitismo da Igreja Católica seguiam e seguem as normas previstas no Concílio de Trento, que segundo Pretti Neto (2014, s/p) “o debate de secularização continua no século XXI sem haver ainda um consenso”. Assim a educação de adultos era realizada segundo menciona Moura (2003, p. 26):

As primeiras iniciativas de ensino realizadas pelos Jesuítas estavam voltadas mais para adolescentes e adultos do que para crianças, devido a predominância na época do proselitismo religioso, ou seja, no período colonial a ideia dos missionários era catequizar e educar de acordo com as normas dos colonizadores portugueses, que necessitavam de mão de obra para a lavoura e atividades extrativistas.

Reforça essa realidade a obra de Cunha (1980, p.27) que aduz:

Os índios eram os “catequizados”, a ação sobre eles era a de cristianização e pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Com os filhos dos colonos a educação tendia a ser mais ampla, estendendo-se além da escola primária de ler e escrever. Estes tinham acesso aos cursos elementares e aos de Humanidades, ou seja, ao ensino secundário, que eram organizados pelos Jesuítas aos “externos” que seriam “para as crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus. Muito raramente se incluía brancos pobres, geralmente algum jovem que demonstrava alguma aptidão intelectual e que caía nas graças de algum mestre; a este era-lhe dado apoio suficiente para sua formação; alguns deles inclusive, tornavam-se religiosos

Uma questão a destacar em especial é a indígena. Como explica Mércio (1988), descontextualizado com a realidade destes, a educação ofertada/realizada não era atrativa, pois para os índios, não, somente, naquela época como ainda no momento atual, o cultivo da terra e todas as outras formas de coleta para fins de manutenção da vida, tinha um objetivo comum: a sobrevivência da tribo. Além do trabalho voltado para suprir as necessidades alimentares da tribo, os índios também faziam objetos artesanais

(potes de cerâmica, cestos de palha, redes, etc.) para uso comum. Havia e há um forte componente sagrado, entre muitos povos indígenas na prática do trabalho. É considerando esse contexto que se questiona o modelo da educação realizada pelos Jesuítas, proselitista, engessada e de servilidade. Para Veiga (2008, p.40):

No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, explorada pela Metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da Colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial outro tipo de educação era oferecido. Assim, os índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos.

A falta de ajustamento entre os interesses reais dos “índios” e entre os interesses dos “religiosos” possivelmente justifica os casos de rebelião e fuga dos mesmos dos aldeamentos construídos pelos jesuítas e que por consequência levou à determinação da Coroa em ordenar a adoção de medidas mais duras contra estes: ou aceitavam a evangelização ou a escravidão (gerando enorme dizimação da população indígena). Para Bethencourt e Chaudhuri (1998, p. 395):

Se até certo ponto a colonização pode ser considerada uma transposição para o Brasil de aspectos fundamentais de cultura europeia, não se tratou de conferir aos autóctones a dignidade e as prerrogativas que de forma desigual eram geralmente reconhecidas aos naturais do Velho Mundo. Era vedada qualquer possibilidade a que um índio alcançasse um estatuto semelhante ao colono. Eram totalmente inacessíveis aos índios papéis e estatutos sociais.

As várias facetas da atuação da Companhia de Jesus, e em especial no ramo da educação deixaram suas marcas indeléveis na educação brasileira, principalmente, quando se trata de uma educação para as minorias, que nunca existiu. Azevedo (1971, p. 282) afirma que “o modelo Jesuítico de ensino, literário e retórico, não fez mais do que valorizar as letras e acentuar, com a distância entre a elite intelectual e a massa, o horror ao trabalho manual e mecânico (...)”. Azevedo (1971, p. 524) acrescenta ainda que:

Numa sociedade fundada na escravatura e por uma minoria aristocrática branca, o sistema educacional só poderia atender aos interesses da camada da população que representavam os proprietários, os senhores de engenho e seus filhos, sendo assim somente a eles, os cursos eram destinados. Ficaram à parte deste processo os índios, os negros e os brancos pobres.

A desvalorização do aprendizado para o trabalho manual é uma herança que subsiste. Um dos motivos possivelmente que tenha colaborado para essa situação foi o fato dessa formação ser ofertada fora das escolas padronizadas, e sim em espaços como escolas paroquiais ou colégios. Essa questão é explicada por Manacorda (2002, p. 161):

“Eram realizados nos engenhos, nas minas e arsenais, portanto, fora do contexto escolar formal”. Sales e Oliveira (2011, p.166) mencionam que,

O trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre. Atividades artesanais e manufatureiras, como carpintaria, serralheria, construção e tecelagem eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. Esse repúdio gerou a formação compulsória daqueles que não tivessem outra opção, os advindos da Casa da Roda (órfãos), garotos de rua e delinquentes.

O século XVII, com relação à educação, não apresenta diferenças significativas. Manteve-se uma escola de formação humanística com estudos do latim para uma burguesia que aspirava à ascensão social e uma escolarização básica para a população menos provida de recursos financeiros. No século XVIII a educação popular era vista com um caráter mais religioso do que propriamente educacional. Paiva (1987, p. 53) chega a afirmar que “é infactível falar da existência de uma educação popular nesse período”. A autora ainda argumenta que “nenhuma importância era destinada à educação popular, ressaltando que mesmo a hipotética educação de caráter religioso, administrada pelos jesuítas e outros religiosos não resistiu à ação de Pombal”.

Segundo Olinda (2003, p.156), “Até 1759 somente os filhos de portugueses e os filhos dos senhores de engenho – as elites brasileiras eram atendidas nos Colégios. O número de letrados não passava de 0,5% da população”.

Enquanto as reformas de Pombal na metrópole Lusa buscaram construir um sistema único de ensino mais moderno e popular, na Colônia (Brasil) apesar de várias tentativas, através de sucessivos Alvarás e Cartas Régias no campo da educação não logrou construir uma sólida estrutura educacional. Recorde-se que ambas as reformas (Portugal e Brasil) não foram implementadas simultaneamente.

Com relação à entrada no século XIX algumas mudanças ocorrem no panorama educacional na Colônia em decorrência da chegada da família real em 1808. Tais mudanças se operam a partir de amplas reformas com o propósito de atender as necessidades de formação de funcionários, trabalhadores, conselheiros, etc. E, também, para atender as necessidades e interesses da Coroa para a administração do Reino a partir do Brasil. Por outro lado, essas reformas educativas se mantiveram distantes das necessidades da população. Assim, opina Cunha (2000a, p.59):

A transferência da sede do Reino Português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil o *status* de nação soberana, se extinguindo as trocas econômicas que caracterizavam as relações Metrópole-Colônia. Com isso, iniciou-se o processo de formação do estado nacional, gerando ao seu bojo, o aparelho

educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura.

Para atender a sociedade composta pela elite, a aristocracia e a Corte deu-se ênfase à criação de universidades, bibliotecas, museus e Academias Militares (Academia Real da Marinha – 1808; Academia Real Militar-1810; e Escolas de Medicina -1808). Para a população menos privilegiada, a oferta educativa era voltada para atender às necessidades de mão de obra, com a abertura de escolas profissionais. Em 1809 foi criado o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, os cursos de agricultura, escolas de serralheiros, oficinas de lima e espingardeiros, cursos de química, cursos de desenho com o objetivo de beneficiar muitos ramos da indústria. Também foram criadas a Escola de Comércio e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Construíram ainda bibliotecas públicas, asilos para órfãos, casas de correção, escolas de educação popular (Oliveira, 2001; Arcanjo e Hanashiro, 2010; Hilsdorf, 2011). Como expõe Queiroz (et al., 2009, p.2):

Nessa época dividiu-se a responsabilidade na oferta do ensino, sendo que as Províncias (antigo domínio da Igreja) passaram aos Estados, e estes passaram também a ser os responsáveis pelo oferecimento do ensino primário e secundário, e o ensino superior ficando sob a responsabilidade da Corte.

Com base no recenseamento de 1808 registrou um aumento da população composta por 411.141 habitantes dos quais 21,6% eram brancos – 1,4% índios, 43% negros e mulatos livres, 33,9 % negros e mulatos escravos. Os percentuais de alfabetizados eram iguais aos de homens brancos. “O século XIX herdou deste período colonial um número muito reduzido de escolas régias¹² de primeiras letras e um sistema de discriminação racial que prosseguiu até o século XX” (Olinda, 2003, p.159).

1.2.Brasil Império: uma educação de adultos limitada e excludente

Com a partida de D. João VI e a declaração de Independência do Brasil, que o transforma num Império (1822 - 1889) tem-se o início do reconhecimento da

¹² As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção (Azevedo, 1943). A permanência praticamente inalterada do sistema das Aulas Régias no Brasil da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuía para se perpetrar tal situação (Cardoso, 2004, p. 190).

importância da instituição escolar, uma preocupação retratada na outorga da Constituição de 1824¹³ em seu art. 179: (...) *é garantida pela Constituição do Império. XXXII: A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.*

Tal disposição foi confirmada pela Lei de 15 de outubro de 1827¹⁴ que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público. Mas em razão de inúmeros fatores, as escolas não foram construídas, e como retrata Olinda (2003, p. 161) no Brasil do início do século XIX, “a escola ainda funcionava nas casas dos professores, nas fazendas ou espaços nada favoráveis e continuava desorganizada”. Acrescenta a autora sobre a realidade da época que: “Nessa sociedade organizada no sistema feudal e na escravidão havia uma minoria de letrados e uma enorme população de analfabetos e este desnivelamento deixou consequências” (Idem). Para Soares (2002, p. 44): “Num país pouco povoado, agrícola, esparto e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos”.

A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos, assim não se pensava e nem se praticava.

Além do duro trabalho bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita era considerado desnecessário e inútil para tais segmentos sociais. Como destaca Soares (2002, p. 44), citando uma crítica tenaz de Machado de Assis: “A nação não saber ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes, 9% não lêem letra de mão. 70%

¹³ Há que se destacar que com respeito às Constituições Federais do Brasil, algumas foram promulgadas, outras foram outorgadas. Significa que aquelas que foram “outorgadas” assim se denomina em razão de que foram oriundas de um regime autoritário em que as mesmas foram impostas sem o instrumento de discussão democrática quanto ao seu conteúdo (a exemplo as Constituições de 1824 e a de 1837). Com relação as Constituições “promulgadas”, significa que as mesmas foram objeto de discussão a partir de um rito democrático no Congresso Constituinte ou pela Assembleia Constituinte (esta pressupõe uma convocação exclusiva dos constituintes para a elaboração do documento). São, portanto, exemplos de Constituições Federais promulgadas as de 1891;1934;1946,1967 e 1988).

¹⁴ A primeira contribuição da Lei de 15 de outubro de 1827 foi a de determinar, no seu artigo 1º, que as Escolas de Primeiras Letras (hoje, ensino fundamental) deveriam ensinar, para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, sem qualquer embasamento pedagógico, estavam excluídas as noções de geometria. Aprenderiam, sim, as prendas (costurar, bordar, cozinhar etc) para a economia doméstica. “Se compararmos a lei geral do período imperial com a nossa atual lei geral da educação republicana, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), persegue ainda ideais imperiais, ao estabelecer, entre os fins do ensino fundamental, a tarefa de desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Martins, 2009, p.2).

jazem em profunda ignorância (...). Neste cenário segundo afirma Arcanjo e Hanaschiro (2010, p. 47) se devidamente implementada a previsão legal constitucional “teria sido a ‘Lei Áurea’ da educação básica”.

No que tange à educação básica para todos, prevista na Constituição Federal de 1824, cabe destaque a publicação do Ato Adicional de 1834. Esta disposição legal atribuía às “Províncias o dever de conduzir as instruções destinadas ao ensino primário e secundário bem como à educação de adultos” (Stephanou e Bastos, 2005, p. 260). Infelizmente, tal dispositivo legal não se concretizou face às disputas políticas pelo financiamento e descentralização da administração da educação. A respeito do tema Romanelli (2001, p. 40) explica que: “A descentralização, desencadeada pelo Ato Adicional de 1834, fragmentou os escassos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e na prática pôs por terra a instrução elementar no Brasil Império”.

Nestes termos, a relação educação e trabalho que se estabelece durante o Brasil- Império, com a criação de Entidades Filantrópicas, Liceus de Artes e Ofícios e Escola Industrial, “era de uma formação compulsória da força de trabalho e que se ampliou com a criação das Casas de Educandos e Artífices, instaladas nas províncias entre 1840 a 1865, sendo o Asilo de Menores (1875) um dos mais importantes estabelecimentos desse tipo” (Sales e Oliveira, 2011, p.169).

Com respeito a essas iniciativas, e com relação a quem se destinava, Fonseca (1962, citado por Sales e Oliveira, 2011, p. 170) afirma que “os cegos, os abandonados, os órfãos, os patronatos, as associações corretoras, os orfanatos, além do abrigo e sustento, ofereciam os ofícios para os infelizes de ambos os sexos”. Essa realidade mostra que a elite intelectual do Brasil Imperial conformou-se à ideia de que a educação do povo em geral e particularmente de jovens e adultos estava voltada ao ensino profissional, e este seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira.

Refletindo sobre a educação de adultos no período do Império, para além do Colégio da Fábrica (1809), pouco foi feito oficialmente pelos jovens e adultos. A respeito dessa realidade, Moura (2003, p.27) esclarece que:

A preocupação com a educação volta-se para a criação de cursos superiores a fim de atender aos interesses da monarquia, por outro lado não havia interesse, por parte da elite na expansão da escolarização básica para o conjunto da população tendo em vista que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrário.

A realidade era de um país dependente de mão de obra de baixo custo ou escrava. Ademais o fato de não ser livre, ou ser branco sem posses, ainda permanecia como fator de impedimento para o acesso à educação. Em análise deste cenário Olinda (2003, p.161) afirma que: “A herança de uma educação pública ausente e inacessível a negros, índios ou descendentes de portugueses e outras etnias arrastou-se desde a monarquia até o presente momento”.

Do legado do Império, além do conjunto de instituições públicas para a formação das elites “restou uma série de debates sobre a estruturação de uma educação nacional, com a tentativa da criação de um sistema em que a educação popular era considerada um requisito fundamental - sinônimo de liberdade e riqueza e antônimo de pobreza e despotismo” (Oliveira, 2004, p.948). Reforça esse cenário, Carvalho (1980, p. 64) ao asseverar que no “Brasil imperial, como na Turquia de Ataturk [...], a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais”. Para Teixeira (1969 citado por Teixeira M.C, 2008, p.151) a dualidade da educação formal traduzia a dualidade da sociedade brasileira:

Um sistema provincial e, mais tarde, estadual das escolas primárias e vocacionais para o “povo”, e do ensino acadêmico secundário e das escolas superiores para a “elite”. Os dois sistemas eram independentes, não dando um, passagem ao outro. Como a sociedade continuava escravocrata, o povo seria o dos homens livres, porque os escravos eram o chão da sociedade e não chegavam a constituir classes.

A respeito da qualidade do ensino entre aquele ofertado à elite e aquele ofertado à classe popular afirma Santos (2010, p.4) que:

Há muito se questiona sobre a importância dada à educação ao longo da história de nosso país. À época da escravidão e, portanto, ainda durante o Império, quase não havia lugar para a educação. A função essencial do ensino secundário era preparar o sujeito para o ingresso nos cursos de nível superior. O ensino técnico-profissional sofria com o quase absoluto descaso.

Em 1876, um relatório feito pelo então Ministro José Bento da Cunha Figueiredo apontava para a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, essas escolas noturnas se apresentam como a única forma de educação de adultos praticada no país (Cunha, 1999). Porém, segundo o autor assinala, com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, esse quadro se modifica, iniciando-se um processo lento e tímido de valorização da educação de adultos (Idem).

Sobre o próximo período da história da educação, o Republicano, assinala Moura (2003, p.26):

A educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características das que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

1.3. Brasil Republicano: a EJA entre campanhas oficiais e movimentos sociais

Durante o 1º período republicano (também denominado de República Velha - 1889 a 1930) a sociedade se organizava a partir da afirmação da sociedade liberal, fundamentada em um sistema de competição social e econômica. Com a nova doutrina liberal um novo homem deveria ser formado sob as virtudes do caráter, honra, coragem, altruísmo e disposição para o trabalho. A essência da relação capitalista passou, cada vez mais, a identificar-se com a produção de mercadorias, cujo sustentáculo era a propriedade privada.

O projeto dos liberais era de um Estado minimalista, limitado às funções de policiamento, justiça e de defesa nacional. Um período marcado pelo desenvolvimento da indústria, pela reestruturação da força de trabalho - não mais escrava -, pelas greves operárias e pela Semana de Arte Moderna. No mundo aconteceu a Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial e a queda da bolsa de Nova York.

Esses fatos tiveram ecos na sociedade e na educação brasileira. A Constituição Republicana de 1891 retratou o ideário liberal fundada na concepção de uma sociedade com base na igualdade e de uma educação com base na laicidade¹⁵. O termo igualdade, valor importante para a doutrina liberal, porém não significava igualdade de condições materiais como explica Silva (2009, p.6),

Assim como os homens não são iguais em talentos e capacidades, segundo essa concepção, eles também não podem ser iguais em riquezas. A posição liberal limitou-se a oferecer a igualdade jurídica, ou seja, a igualdade formal de direitos civis. A igualdade social não fazia parte do rol dos direitos anunciados.

No plano educacional, a chegada da indústria e da máquina impôs aos liberais, um repensar da sua função no sentido de esta atender a formação mínima dos trabalhadores. Institui-se para isso o sistema federativo de governo e,

¹⁵ O laicismo torna-se a palavra-chave, conforme ficou determinado na C.F. de 1891, art. 72 - Declaração de Direitos: “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto [...]. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

consequentemente, a descentralização do ensino. A educação, que já aparecia na Constituição Imperial de 1824, no título VIII - "As garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", foi reafirmada na Constituição Republicana de 1891, no capítulo sobre a "Declaração dos Direitos". Sob a égide da Constituição Republicana houve várias tentativas de reforma da educação por parte do governo central, mas somente a demanda para a ampliação da oferta de ensino para uma elite (o médio e o superior) foi atendida pela União, difundindo-se a ideologia da ascensão social pela escolarização. Assinala Santos (2010, p. 05) que,

É considerada a Constituição mais laicista da história, e por estar calcada no princípio da dualidade social, foi aos poucos tendo seus alicerces comprometidos pelo crescimento de complexas e diversificadas camadas sociais provocando a necessidade de reformas, no campo político e social, que irrompe o século XX sem, todavia, propiciar resultados esperados e necessários.

Na década de 1920, no fim da 1ª República, com respeito à educação havia um sentimento de “entusiasmo geral pela educação e uma fase de otimismo pedagógico” (Zotti, 2004, p. 69), todavia que não se concretiza, pois havia poucas escolas denominadas elementares, as quais atendiam de forma insuficiente as necessidades e as demandas da população da época” (Goi, 2009, p.3). Complementa esse cenário Manfredi (2002, p. 55): “Vivia-se uma contradição: muitos desejavam ir à escola; porém, a escola podia atender a poucos, ocasionando, nessa época, o problema da oferta e da procura”. Para Soares (2002, p.48):

Nos anos 20, muitos movimentos sociais civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra analfabetismo considerado mal nacional. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima de mão de obra do próprio país e manutenção da ordem social nas cidades impulsionaram as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados.

Sobre a educação de adultos assinala Paiva (1983) que o analfabetismo era visto como uma “chaga” que envergonhava e que impedia o país de ser referido entre as nações cultas. Também era visto como uma erva daninha ou enfermidade. Essas concepções distorcidas, aqui denominadas desconceitos, têm “um caráter ideológico” que mascara a realidade (Freire, 2001, p.54); são “mitos da cultura dominante” que desempenham uma função de dominação sobre os analfabetos (Freire, 2001, p.59). Para o autor (idem), “[...] o analfabetismo não é uma “chaga”, nem uma “erva daninha a ser erradicada”, nem tão pouco “uma enfermidade”, antes uma das expressões concretas de uma situação social injusta. Por outro lado, Paiva (1983, p. 92) destaca que a manutenção dessa crítica subsiste porque:

Existia, por parte de alguns intelectuais, o receio de que a alfabetização transformasse os futuros alfabetizados, criaturas incultas, em elementos anarquistas, tornando-os armas perigosas à sociedade e para tanto, segundo esses intelectuais, era necessária uma formação moral a fim de controlar o “perigo” dessa “arma”.

Dentre as reformas educacionais que foram relevantes na 1ª República (1891 - 1930) destacam-se aquelas relacionadas ao ensino médio e à formação profissional, deixando o ensino primário relegado bem como a educação de adultos. Tais reformas foram propostas por Benjamim Constant (1890)¹⁶, Eptácio Pessoa¹⁷ (1901), Nilo Peçanha (1909)¹⁸ e Maximiliano (1915)¹⁹.

A década de 1930 como destaca Hornung (2006, p.23) apresenta-se como um período de mudanças:

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos que se propunham a reconstruir a sociedade brasileira, disponibilizando para esse intento alguns agentes facilitadores para a concretização de suas ambiciosas aspirações políticas, dentre elas, uma nova política educacional para o país.

Em termos políticos a década de 1930 foi o período de transição entre fim da 1ª república e o início da 2ª República (1931 -1945) também chamado Era Vargas²⁰. Em

¹⁶ Visava formar cidadãos que tivessem a capacidade de refletir e, por conseguinte, contribuir com a sociedade, fazendo valer o seu papel de cidadão livre e consciente, por meio do voto. Essa reforma foi claramente influenciada pelos contextos sociopolíticos e econômicos da época tais como o fim do trabalho escravo (1888), início do trabalho assalariado (Decreto nº 1.313/1891, não permitia mais o trabalho de menores de 12 anos, salvo na condição de aprendiz), alta taxa de imigrantes alemães, italianos e japoneses, bem como o início da industrialização e os movimentos sindicais e grevistas e ainda a Lei do Ventre Livre (filhos de escravos nascido após essa data eram considerados livres).

¹⁷ A reforma denominada de Código Eptácio Pessoa, de 1901 apresentava a proposta de uma reforma curricular, a qual acentuava a parte literária do currículo do ensino secundário. Na prática, assumiu que o curso secundário servia como mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época (Silva, 1969, citado por Palma Filho, 2005, p.4).

¹⁸ Com relação à reforma de Nilo Peçanha (em 1909) chamada de Lei Rivadávia Correa, cria-se em 19 Estados, Escolas de Aprendizes e Artífices a partir do Decreto 7.566/1909 (consideradas como a origem dos CEFET's) e com elas surge o termo ‘educação profissional’ (Oliveira, 2001, p.05). Em Decreto estabelece o ensino profissional primário, com uma forte preocupação com a formação industrial destinada a adolescentes: Art. 1º: Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices destinada ao ensino profissional primário gratuito (...).Art. 6º: Serão admitidos os indivíduos (...) os desfavorecidos da fortuna: a) idade de “10 annos” no mínimo e de “13 annos” no máximo; b) não sofrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o “aprendizado de officio”; (...). (Decreto 7.566/190).

¹⁹ “Talvez, esta tenha sido a reforma educacional mais inteligente realizada durante toda a Primeira República (...). Mas nela ficava claro a preocupação em “preparar o aluno para prestar o rigoroso exame vestibular (Palma Filho, 2005, p.5). Nestas condições de ensino, o retrato da educação brasileira após a Primeira Guerra Mundial (1914), “apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, continuava a apresentar-se na forma dual e com poucas oportunidades de ascensão social” (Teixeira, 1969 citado por Teixeira M.C., 2008, p.154).

²⁰ Era Vargas foi de 15 anos ininterruptos, de 1930 até 1945, e dividiu-se em 3 fases: de 1930 a 1934, como chefe do “Governo Provisório”; de 1934 até 1937 como presidente da república do “Governo Constitucional”, tendo sido eleito presidente da república pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934;

termos de concepções educativas foi um período conturbado. Havia quatro concepções pedagógicas em disputa: dos Liberais, dos Católicos, Governistas e da Aliança Nacional Libertadora (Hornung, 2006). Os primeiros defendiam uma educação baseada nos princípios da Escola Nova ou escolanovismo²¹ em busca da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas no plano educacional, endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova e das escolas técnicas. Os defensores desse ideal eram conhecidos como “profissionais da educação”. Esse grupo, através da ABE – Associação Brasileira de Educação promoveu no ano de 1930, a “IV Conferência Nacional de Educação”, organizada para a discussão do tema geral “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”. Essa Conferência serviu como divisor de águas entre católicos e os liberais. Na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais que se mantinham neutras nessa disputa de concepções educativas, os liberais vieram a público, em 1932, com o célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²²”.

Este movimento liberal nas décadas seguintes ir-se-á refletir nas ações governamentais e em políticas públicas implementadas pelos pioneiros quando na posição de dirigentes do sistema educacional do país. Por outro lado, a concepção de educação defendida pelos Católicos era no sentido mais tradicional em defesa da manutenção do ensino religioso nas escolas públicas como prioridade de seu projeto, uma posição, portanto contrária àquela pretendida pelos escolanovistas.

Nessa disputa conceptual do caminho a ser trilhado pela educação, a base do governo por sua vez, para além de neutra adota outro caminho diverso. Indica para ministro da educação Francisco Campos²³ (1931) que idealiza e realiza uma ampla

e, de 1937 a 1945, como presidente-ditador, durante o “Estado Novo” implantado após um golpe de estado. Disponível <http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/> acesso em 01 de abril de 2015

²¹ Os ideais da Escola Nova teve início na Inglaterra por Cecil Reddie (1858-1932), na França com Edmond Demolins (1852-1907), na Alemanha com Hermann Lietz (1868-1910) na Itália através de Giuseppe Lombardo Radice e, nos Estados Unidos e América Latina com John Dewey (1859-1952) e William H. Kilpatrick (1871-1954). Para Dewey a Educação, é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. No Brasil o escolanovismo foi inserido em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923) e entre os pioneiros deste Movimento destacam-se Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (Ribeiro, 1981).

²² Este documento dedicado ao governo e a nação que se pautou, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros (Hornung, 2006, p.24).

²³ Essa reforma recebeu o nome de Reforma Francisco Campos e esta por sua buscava a modernização do ensino secundário brasileiro, imprimindo organicidade por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Em termos críticos, segundo destaca Hornung (2006, p. 25): “atacado por seus vícios elitistas, não atacou os problemas do

reforma da educação a nível nacional com principal foco no ensino médio deixando uma vez mais a educação primária e a EJA, à deriva. Na opinião de Ribeiro (1981, p.116):

Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade, que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados.

Na Carta Magna, a Constituição de 1934 tem-se pela primeira vez a menção de um Plano Nacional de Educação²⁴ sob a competência da União bem como delega essa responsabilidade ao CNE²⁵ – Conselho Nacional de Educação em seu art. 150: “Compete à União: *a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País*”. Acerca do CNE assim previa a CF/1934:

Art. 152 Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

E quanto à educação de adultos, assim se refere CF/1934: Art. 150: § único - O plano nacional de educação (...) obedecerá às seguintes normas: *a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos*. Foi a primeira Constituição a dedicar um Capítulo à educação e à cultura. A educação foi definida *como direito de todos*, correspondendo a dever da família e dos poderes públicos, voltada para consecução de valores de ordem moral e econômica. Segundo a CF/1934:(sic)

Art. 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral,

ensino popular, nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola primária. Os problemas educacionais mantiveram-se sem solução”.

²⁴ A Constituição Brasileira de 1934 já sinalizava para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, todavia, somente em 1962, ou seja, trinta anos depois, e já na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61 –, é que se aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE).

²⁵ O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pelo Decreto n. 19.850/31 Instalado o Conselho, este tinha como uma das principais atribuições, elaborar o Plano Nacional de Educação, para ser aprovado pelo Poder Legislativo, segundo a Lei n.174/36, art. 2º §1º. Devido à importância e ao trabalho desse Plano, viu-se a necessidade da elaboração de um regimento interno próprio para reger os trabalhos da elaboração do PNE. E foi constituída, por Portaria n. 15/37, a comissão para o estudo da questão formada pelos conselheiros Samuel Libânio, Aníbal Freire e Reinaldo Porchat. O CNE dá sequência e alargamento à sua tarefa da qual fez parte extensa consulta, mediante questionário, a órgãos oficiais, instituições, associações e pessoas de referência. A obra do CNE não teve o desfecho previsto dado que o Congresso a quem competia aprovar o Plano foi fechado em 1937 e com ele uma das instituições da democracia (Cury,2011).

proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana.

Essa Constituição, em comparação com as anteriores se destaca por exemplo, em relação à Carta Magna de 1891 (do período republicano) pelo fato de que naquela o assunto da educação era para ser resolvido no âmbito de cada Estado. À União cabia apenas legislar sobre o ensino superior da capital e à formação militar, diferente desta que traz essa responsabilidade à União. Também inovou essa Constituição de 1934 ao "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º) e "fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" para "coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país" (art. 150).

As ideias liberais e descentralistas da Constituição de 1934 foram fortemente influenciadas pelo Movimento dos Pioneiros contudo, se manteve em vigor, apenas, por três anos. Em que pese alguns avanços, em decorrência do sistema político vigente – Estado Novo publica-se a Constituição de 1937 que dentre outros retrocessos, omitia o PNE- Plano Nacional da Educação, deixando apenas implícita a competência da União para legislar sobre as Diretrizes da Educação²⁶ e vinculava a educação aos valores cívicos e econômicos.

Segundo análise de Pompeu (2005, p. 71): “A Carta aqui tratada priorizou a escola particular, criando um verdadeiro hiato entre o ensino dos pobres, classes menos favorecidas e o ensino daqueles que podem pagar as classes mais favorecidas”. A gratuidade foi tratada como uma exceção a quem poderia alegar ser pobre na forma da lei; aos outros que não pudessem alegar escassez de recursos seria cobrada uma contribuição mensal.

A década de 1940 foi marcada por eventos significativos, tanto na história internacional quanto na brasileira. Com o advento da 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945), se acirra a centralidade pretendida pelos EUA do controle do pólo capitalista mundial,

²⁶ Em 1946, com o fim do Estado Novo, foi escrita uma nova Carta, a Constituição de 1946, retomando as idéias sobre educação da Carta Magna de 1934. E o mais importante: avançando na questão da educação ao iniciar o processo de discussão do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

ao mesmo tempo em que informou o mundo das fragilidades do sistema capitalista: pobreza, miséria social, analfabetismo, mortalidade infantil, fome, etc.

Desta maneira, a escolarização da população dos países pobres transformou-se em panaceia dos organismos internacionais como UNESCO²⁷ – Organização das Nações Unidas para Educação; OEA – Organização dos estados Americanos (1948); e CEPAL – Comissão Econômica para América Latina (1948). Sobre a atuação da UNESCO cabe destacar a realização da CONFINTEA²⁸- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. O primeiro encontro foi realizado em 1949 na Dinamarca e de forma geral apresentou as preocupações do mundo do Pós-Guerra: reconstrução nacional, atendimento e cooperação internacional como fundamento da paz e, portanto, a Educação de Adultos foi entendida como um meio privilegiado para atingir aqueles objetivos (Dias *et al.*,1983).

Acerca do surgimento da CONFINTEA, Silvestre (2003, p.83) assinala,

No período pós-Segunda Guerra Mundial, o ambiente e contexto histórico que se vivia levaram os grandes pensadores da sociedade da época, sob os auspícios da então jovem UNESCO, a organizar, após várias reuniões em diferentes países do mundo a 1ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos porque este organismo pensou que, para evitar novas catástrofes mundiais, como aquela que se tinha acabado de (sobre) viver, seria importante dar ,educação e formação precisamente àqueles mais propensos a serem manipulados pelos tubarões da informação e detentores do saber, logo poder, uma vez que era evidente que esses info-excluídos não seriam capazes de dizer, a sua própria palavra.

A cooperação internacional apareceu como paradigma central das nações que passaram a se responsabilizar pelo combate aos males do atraso. Sobre o interesse pela educação de adultos nomeadamente na Europa lembra Osório (2003, p.217) que: “Sua gênese foi apropriada como bandeira de justiça social” e após ter início na Europa,

²⁷ A UNESCO - foi criada em 16 de novembro de 1945, para promover a paz e os direitos humanos com base na "solidariedade intelectual e moral da humanidade". É uma das agências das Nações Unidas para incentivar a cooperação técnica entre os Estados membros. Segundo Lima & Guimarães (2012, p.103): É uma organização que tem por objetivo abordar os problemas humanitários, sociais e políticos através da educação, onde temas relacionados com o conhecimento, a ciência e cultura são discutidos por representantes de vários estados nação.

²⁸ Em mais de meio século, a UNESCO realizou conferências sobre a educação de adultos onde se discutiu e estabeleceu as bases conceituais orientadoras para as reformas educacionais nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Cada CONFINTEA, reflete as inquietações e as tendências mundiais dominantes na década anterior à sua realização. Enquanto nas primeiras Conferências, de Elsinor (1949) e Montreal (1960) se estabelece o uso do conceito “educação de adultos” e se questionava o tema do analfabetismo primário como problema, a partir da Conferência de Tóquio (1972) e do Encontro de Nairóbi (1976), aparece o conceito de alfabetização funcional e da educação permanente (Osório, 2003). Sobre as referências do histórico das CONFINTEAS, estas podem ser conferidas em <http://www.observatoriadaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103> acesso em 22 de maio de 2015.

segundo Canário (2008, p.12): “(...) esse centro de interesse veio a deslocar-se progressivamente para os países de Terceiro Mundo, cuja pobreza se tornou evidente a partir dos anos 50 (...)”.

No Brasil, entre 1940 a 1958, os eventos marcantes relacionam-se ao campo político e econômico os quais refletem diretamente no posicionamento do sistema educativo. Ocorreu a redemocratização do país e com ela uma grande mobilização em torno da educação de adultos. Paiva (1983) assinala que as esquerdas organizaram atividades educativas através dos Comitês Democráticos ligados ao Partido Comunista (recém legalizado); surgiram as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular.

Por parte do governo criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) em 1942, criado pelo Decreto nº 19.513/42. Este Fundo está estreitamente relacionado com a educação de adultos, pois marcou o início da institucionalização da educação de adultos pela União. Para regulamentá-la criou-se a Lei Orgânica do Ensino Primário, em que uma de suas vertentes “se destinava ao atendimento por via ‘supletiva’ àqueles denominados adolescentes e adultos que não estudaram à época na idade regular” (Soares, 2006, p.78). Segundo explica Romanelli (2001, p.160):

A Lei Orgânica do Ensino Primário o dividiu em curso primário elementar e curso primário supletivo, sendo que o primeiro tinha duração de quatro anos enquanto o segundo, era cursado em dois anos (...), destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada.

Um dos primeiros frutos do FNEP foi o resultado do trabalho realizado pelo INEP²⁹, que em 1945 apresentou um relatório com as condições reais da educação de adultos no país apresentou também, orientações quanto à necessidade de ampliação do atendimento da educação de adultos através de organização de Centros Populares e a difusão cultural para atingir as classes trabalhadoras.

A Magna Carta de 1946 reforça o reconhecimento da importância da oferta educativa para todos e frisa no art. 167: *o ensino primário oficial é gratuito para todos*. Contudo, conforme assinala Soares (2002, p.55):

²⁹ Com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (criado em 1937) este tem por objetivo organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. Também cabia ao INEP, participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União.

A oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definirem os limites entre o público e privado, e a questão da laicidade determinarão, por um bom tempo, a inexistência de uma legislação própria advinda da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado no estado-novismo.

A educação do período militar consolidava a atuação do Estado vigente, um estado preocupado com uma parte da sociedade brasileira, a parte da burguesia emergente, enquanto a outra parte da sociedade, o proletariado enfrentava a crise do desemprego, os baixos salários, a submissão à fábrica. Assim os filhos da classe operária eram criados nesta perspectiva; a do trabalho, da profissionalização. Segundo este discurso era a educação profissionalizante que daria a essa classe, as condições de bons empregos, sem se preocupar com o processo ensino-aprendizagem, nem com a formação e o desenvolvimento do cidadão pleno.

A partir do processo de redemocratização do país surgem dois movimentos importantes: um a favor de uma educação popular (defesa da educação informal e da educação de adultos); e o movimento em defesa de uma educação pública (centrado numa educação escolar formal). Para Cordão (2013) embora a Constituição Federal 1946 não tenha recuperado explicitamente a ideia de concepção e elaboração de um PNE, implicitamente ela o admitia, uma vez que estava subjacente em suas definições a proposta dos Planos de Educação, tanto assim que ela manteve, ampliando-a, à incumbência da União para a definição de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E Segundo destaca Cordão (2013, p.14): “Esses mandamentos constitucionais possibilitaram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei federal no 4.024, de 20 de dezembro de 1961” (Cordão, 2013, p.14).

Nesse contexto cabe assinalar que o Brasil em sintonia com a UNESCO em favor da educação popular e em busca de melhorar a situação nas estatísticas mundiais de analfabetismo lança a CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947. Essa foi a 1ª Campanha promovida pelo Ministério da Educação e Saúde e tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Segundo assinala Paiva (1983, p. 206):

No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

Acerca do objetivo do programa e da sua oferta, destaca Paiva (1983, p.205) que:

A orientação do programa é nitidamente ruralista, mas desvinculada da necessidade de adequar o ensino às condições da vida rural. O material didático e a orientação metodológica da Campanha são uniformes para todo o país sendo igualmente empregados em meio urbano e rural.

Essa Campanha (CEAA), enquanto fundamento político buscava aumento das bases eleitorais, ideias de integração como justificativa social (incluindo os imigrantes na ação alfabetizadora) e como incremento de produção como justificativa econômica. Assim assinala Paiva (1983, p.208):

A educação de adultos convertera-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social.

Outra situação que se destaca dessa Campanha segundo assinala Paiva (1983) era a forte expressividade da correlação entre aqueles desprovidos de acesso à educação com a marginalidade. Afirmar tal realidade a partir da análise do discurso de Lourenço Filho (diretor da Campanha): “Devemos educar os adultos antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça e o país possa ser mais coeso e mais solidário” (Paiva, 1983, p.207).

Em 1949, o Brasil foi escolhido como país sede da realização do Seminário Interamericano de Educação de Adultos promovido pela UNESCO e pela OEA. Um dos objetivos do Seminário era a troca de experiências no campo da educação de adultos e o compromisso com a construção de uma nova vida internacional; voltada para a formação de uma cultura americana; com a estruturação política e econômica do continente; com a convivência civil e a participação democrática de todos no bem estar geral. Além do compromisso central, que era o da incorporação das massas indígenas e rurais à vida nacional, o cumprimento da missão histórica da América em construir uma pátria aberta a todos os perseguidos da terra (Souza, 1999).

Alinhado à esse sentido, a educação rural e alfabetização de adultos no Brasil foram definidas como projetos de integração social. O objetivo explícito era o da assimilação do indivíduo ou do grupo isolado (comunidades camponesas ou indígenas) “à cultura comum através da habilitação do adulto para atuação de forma construtiva na vida social” (Idem, p. 59). Da forma com que os relatores indicaram o problema econômico e da dificuldade de expansão dos ideais educativos americanos, para população indígena e camponeses da América Latina, deixava claro que a culpa era dos

próprios indivíduos que não buscavam frequentar à escola. Em análise a esse relatório, destaca Souza (2005, s/p):

Curioso foi notar também que o analfabetismo, nas concepções apresentadas pelos relatores do Seminário, seria um problema massivo devido à postura do próprio analfabeto, na medida em que a causa apontada como principal para os altos índices estatísticos foi o ausentismo, ou seja, a não frequência à escola por parte da população analfabeta. O nível de vida das populações foi apontado como problema a ser enfrentado. No entanto, vencer o ausentismo – resistências da população à escola – seria o ponto principal da luta contra o analfabetismo.

Em 1952 tem-se a criação da Missão Rural de Educação de Adultos dando origem à CNER - Campanha Nacional de Educação Rural. Segundo aduz Paiva (1983, p.225): “Inicia-se no Brasil a Era do desenvolvimento comunitário como estratégia para o desenvolvimento dos núcleos urbanos no interior do país com base na educação. Pretendia a CNER “contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano, o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuasse as diferenças entre a cidade e o campo (...) (Paiva, 1983, p.225). Para o lançamento da CNER é realizado o 1º Congresso de Educação de Adultos que lançou o *slogan* “*ser brasileiro é ser alfabetizado*”, destacando a importância da educação de adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania. O Congresso serviu para além de debates acerca da Campanha lançada, seus objetivos e desafios, também para exposição dos trabalhos educativos destinados aos adultos realizados nos diversos Estados, a troca de experiência e ideias sobre o assunto.

Em 1958, por ocasião da realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) foi reconhecido publicamente o fracasso dos programas do ponto de vista educativo por não terem, após uma década, alcançado resultado satisfatório (Paiva, 1983). Nesse 2º Congresso Nacional, sob o mesmo tema discutiu-se o importante papel da educação de adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de encontrar novas diretrizes para a mesma. A realização desse encontro, como culminância das Campanhas iniciadas em 1947 destaca-se como um marco importante do período, caracterizado pela constituição de um *locus* próprio para a Educação de Jovens e Adultos (Ventura, 2001).

Sobre a educação de adultos deste período opina Toshie (1983, p. 1) que: “A educação de adultos quase sempre foi desenvolvida como campanha”, isto é, algo passageiro, sem estrutura definida, momentânea”, “algo emergencial, provisório, à parte

do sistema regular de ensino” (Ventura, 2001, s/p). Nessa mesma década (1963) tem-se a extinção das Campanhas CEAA e a CNER.

Na década de 1960 destacam-se outras iniciativas para além daquelas do Estado que são as oriundas de Movimentos Sociais³⁰. Segundo indicam Jardimino e Araújo (2014, p.42) em breve retrospectiva até esse momento:

Na Colônia, ressaltaram-se os movimentos de revolta individuais e nativistas, indígenas e escravos (formação de quilombos, lutas contra invasões, inconfidências etc.). No Império, eclodiram os movimentos republicanos e destruiu-se o sistema escravocrata. Nas várias Repúblicas, em especial no século XX, encaramos uma miríade de movimentos sociais que buscaram superar a histórica herança do desenvolvimento desigual que acompanha a modernidade brasileira e se faz presente em nossa contemporaneidade já quase moderna.

Os movimentos sociais são “espaços de luta contra ditadura militar que foram influenciados e sustentados por ações sindicais e políticas, na reivindicação de melhores salários, condições de trabalho, de moradia, saúde e educação para todos” (Jardilino e Araújo, 2014, p.52). Segundo assinala Beisiegel (1982, p.165), tiveram início da década de 1960 e,

contaram com Paulo Freire e sua equipe, no Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, e este movimento vinha ganhando expressão com suas experiências de alfabetização de adultos, que se diferenciavam das demais, em especial, pela afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum.

Os movimentos que se destacam nessa década voltados para a promoção da educação popular prendiam-se às condições políticas e culturais vividas no país. Estes nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e de estudantes visando a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira. Embora muitos fossem partidários de opiniões diferentes, um ponto era comum: a necessidade de transformação das estruturas sociais e da construção de uma sociedade mais justa, bem como a valorização da cultura nacional (Paiva, 1983).

Dentre os muitos movimentos focados na promoção da cultura popular e da educação de adultos destacam-se o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura, o MEB – Movimento de Educação de Base e CEPLAR - Campanha de Educação Popular.

³⁰ Por movimento social entende-se aquele que segundo Gohn (1997, citado por Jardimino & Araújo, 2014, p. 51) indicam que são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campopolítico de força na sociedade civil.

O MPC - Movimento de Cultura Popular³¹ criado em 1960 foi organizado, primeiramente, em conjunto com a Prefeitura Municipal do Recife e, posteriormente, estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco. Tem-se nesse período a “Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. Tal Campanha objetivava a imediata extensão das oportunidades educacionais a toda a população daquela região. Destacam-se as ações no campo do teatro, atividades culturais realizadas nas praças públicas, além de escolas para crianças e adultos. A educação era concebida como proporcionadora das condições intelectuais para um maior esclarecimento dos trabalhadores; assim, o acesso à leitura e à escrita oportunizaria a ampliação do entendimento político das classes populares em função de um engajamento voltado para a transformação social. Os termos de conscientização³², o diálogo,³³ e o aluno como centro³⁴ são características próprias do método de ensino adotado por Paulo Freire que comemora (2013) 50 anos da experiência de Angicos³⁵. Com ideais claramente contra - hegemônicos, este educador é praticamente desconhecido para o grande público brasileiro, “precisamente pelos homens e as mulheres objetivados por suas propostas pedagógicas, para os quais desenvolveu o denominado Método Paulo Freire com base em proposta de ensino baseado numa leitura de mundo, conscientizadora e problematizadora” (Scocuglia, 1999, p.7).

³¹ O MCP era definido como movimento pluralista sem credo ou convicção religiosa e entre seus objetivos apontava: O de promover a educação de crianças, adolescentes e adultos; proporcionar a elevação do nível cultural do povo; colaborar com a melhoria das suas condições materiais e atender ao objetivo fundamental da educação, que é desenvolver plenamente todas as potencialidades do ser humano, promovendo sua inserção no mercado de trabalho (Góes & Cunha 1985, citado por Jardimino & Araújo, 2014, p. 56).

³² Com relação ao termo conscientização, não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão e compromisso. “Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – método de conscientização” (Freire, 1987, p.5-8).

³³ É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: “não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p.39).

³⁴ Sobre a educação para o povo, Freire (1987, p.17), destaca “tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”.

³⁵ Em 1963, a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, por Paulo Freire, representa um marco na história da EJA no Brasil, e ampliou-se de tal forma que o *Método Paulo Freire*, como ficou popularizado, acabou sendo absorvido pela maior parte dos movimentos, como um instrumento valioso para a realização dos seus respectivos projetos. Em 2013, comemorou-se os 50 anos de Angicos onde foram alfabetizados 300 adultos em 40 horas/aula, em processo iniciado em 18 de janeiro de 1963. Angicos foi o marco de uma pedagogia de educação para a cidadania ativa, pensada para uma mudança radical da sociedade brasileira, transformando massa amorfa em povo participante (Bourdignon, 2013, p.1).

O CPC - Centro Popular de Cultura surge em 1961, intimamente, ligado à UNE – União dos Nacional dos Estudantes. Esse movimento cresceu por todo país e sua atuação tinha por base o teatro de rua com linguagem popular. Tinha por objetivo contribuir para mudanças da realidade educacional do país através da arte.

Em 1961 foi criado ainda, o Movimento de Educação de Base (MEB), sob a iniciativa da liderança e responsabilidade da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Tal iniciativa foi aceita pelo decreto 50.370/61 e, nesse caso, o governo federal determinou o repasse de recursos para sua realização por intermédio das emissoras católicas e a partir de convênios com o MEC – Ministério da Educação e Cultura. Entretanto, o decreto limitava essa autorização às regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, e deveria se ater a atender as regiões rurais. Sobre o MEB, ressaltam Jardimino e Araújo (2014, p. 52) que: “Mesmo com o golpe militar de 1964, quando suas ações foram investigadas, o MEB sobreviveu com apoio da Igreja Católica, e sua proposta se aliou à ideologia do governo”.

Em 1961 tem-se a publicação da LDB/1961, Lei 4.024/61, que reconhece *a educação como direito de todos* (uma vez mais no plano legal) no Título VI, capítulo II. Ao tratar do ensino primário afirma no Art. 27: *o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e, só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais*. Já os maiores de 16 anos, segundo art. 99: *será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza*³⁶ *após estudos realizados sem observância de regime escolar*. De acordo com essa nova diretriz, o Ministério da Educação ficava encarregado de decidir sobre a aplicação dos diversos Fundos Nacionais. A organização e a execução dos serviços educativos, incluindo a educação de adultos, ficava ao encargo dos Estados e Municípios.

No mesmo ano, na Paraíba através de uma ação do governo de Estado tem-se a realização da CEPLAR - Campanha de Educação Popular. Essa Campanha tinha como método pioneiro utilizar em larga escala do método Paulo Freire³⁷.

³⁶ Eram exames realizados pelos alunos do Ginásio Nacional. Os exames de madureza, no sentido de maturidade intelectual foram extintos na Lei Rivadávia em 1909 e foram substituídos pelos vestibulares (Soares, 2002, p.48).

³⁷ Para Paulo Freire, alfabetizar era muito mais do que um processo de codificação e decodificação de palavras. Acima de tudo, era promover a conscientização, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social com base na discussão sobre os diversos temas surgidos a partir das palavras geradoras e das novas palavras formadas pelos alunos (Bourdignon, 2013,p.2).

Em 1963, com apoio do governo federal foi criada uma “Comissão Nacional de Alfabetização” que tinha como base o método Paulo Freire. Esta Comissão tinha o objetivo de construir o Plano Nacional de Alfabetização no entanto foi extinto em 1964, em razão do golpe militar e todos os movimentos de alfabetização que defendiam a ideia de fortalecimento de uma cultura popular. Foram reprimidos por serem considerados de caráter comunista, sendo que alguns tiveram seus membros perseguidos e exilados. Assim destaca Stephanou e Bastos (2005, p. 270):

Se a prática de alfabetização desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular estava vinculada à problematização e conscientização da população sobre a realidade vivida e o educando era considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade, com o Golpe Militar de 1964, a alfabetização se restringe, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome”.

Após o golpe, o regime militar implanta no âmbito da educação de adultos o MOBRAL (1967-1985)³⁸. Esse programa foi divulgado sob o argumento da erradicação do analfabetismo. Todavia, apesar de se advogar a partir da metodologia freiriana é reconhecido que a sua primordial preocupação era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem e o seu papel na transformação social. Esta contradição é relatada por Jardimino e Araújo (2014, p.60):

Para o programa da Alfabetização Funcional do Mobral, a metodologia utilizada, segundo a equipe técnica, fundamentava-se no diálogo, nas vivências de seus alunos, utilizando seus conhecimentos prévios na formulação de palavras geradoras, assim como se indicava na proposta de Paulo Freire. Entretanto, os objetivos expostos em cada Programa, o material didático criado com o livro-texto –glossário, cadernos de exercícios e os conjuntos de cartazes, construídos para todo o País, evidenciavam uma prática pré-determinada, autoritária e não dialógica, que condenava a uma aceitação passiva aqueles que deveriam fazer ouvir as suas vozes e assegurar os seus direitos.

Segundo Gadotti e Romão (2008, p. 35) a história da educação de jovens e adultos apresenta uma síntese assim delineada até 1964:

A história da educação de adultos, propriamente dita no Brasil, poderia ser dividida em três períodos sendo de 1946 a 1958, época que se realizaram campanhas oficiais para erradicar o analfabetismo; de 1958 a 1964 com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação com a participação de Paulo Freire, que desenvolveu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos extinto em 1964, e a implantação da Cruzada do ABC e MOBRAL que foi concebido com objetivo de controle da população rural.

³⁸ Foi uma iniciativa pensada e elaborada pelo regime militar vigente no Brasil (1967 – 1985). O objetivo do Mobral era fazer com que os alfabetizando aprendessem técnicas de leitura, escrita e cálculo para que fossem enquadrados em seu meio social (Stephanou & Bastos, 2005). Em 1985, a Nova República extinguiu o Mobral e este foi substituído pela Fundação Educar, criada pelo Decreto nº 92.374/ 1986, onde todos os bens do Mobral foram transferidos para a Fundação cuja entidade foi extinta em 1990.

Também Ventura (2001, s/p) assinala que

A grosso modo se considerarmos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) até o término do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pode-se afirmar que tivemos no Brasil mais de 30 anos de campanhas alfabetizadoras de massa. Chama a atenção que o comprovado fracasso de inúmeros programas de massa em todo o mundo não tenha impedido o Brasil de investir em experiências do gênero durante muito tempo

Acerca dos avanços em relação à educação de adultos até esse momento opina Boff (2002, p.70): “Em relação aos avanços no Brasil quanto à legislação e efetivação de ensino destinado a jovens e adultos, o período entre 1959 e 1964 é considerado período das luzes para educação de jovens e adultos”.

No fim da década de 1960 tem-se a publicação da Constituição Federal de 1967. Esta manteve a previsão legal de uma *educação como direito de todos* (art. 168) e estendeu a escolaridade obrigatória até os 14 anos. Esta extensão incluía a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando assim a emergência de outra faixa etária, a partir dos 15 anos sob o conceito *jovem*. Este conceito, como explica Soares (2002, p. 56): “Será referência para a proposta do ensino supletivo”.

Nessa década a relação entre a educação e o trabalho se baseia no modelo de um Estado Desenvolvimentista e desta forma, este “renuncia a uma escola que inculca valores, porém atribui outra missão à escola: contribuir para o desenvolvimento econômico” (Charlot, 2014, p. 39). Para esse objetivo eleva o nível da formação básica para formar uma mão de obra mais qualificada.

As políticas educativas passam assim a ser entendidas como fator de competitividade e estratégia de mobilidade, capazes de possibilitar a inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado, na senda do defendido pela Teoria do Capital Humano³⁹. Para atingir esse objetivo, todo o sistema educacional necessitou ser reformado para se adequar às novas exigências do capital. Segundo analisa Frigotto (1984, p.27) o caso brasileiro é revelador desta alteração:

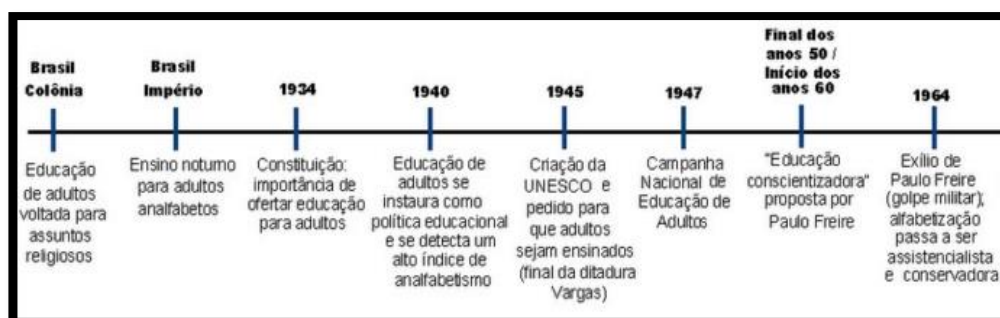
Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao

³⁹ Para a Teoria do Capital Humano, a educação “(...) é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo (...) denomina a educação de capital humano, por considerar que ela se torna parte da pessoa que a recebe, tornando-se sua propriedade, já que não pode ser comprada ou vendida independentemente da pessoa que a possui (Schultz, 1973).

capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração da renda e da centralização do capital, toma-se a “democratização” do acesso à escola – particularmente à universidade – como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça” social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados.

Em termos de síntese das principais ações em prol da educação de adultos até esse momento, cabe indicar a figura abaixo:

Figura 1. A Educação de Adultos no Brasil Colônia a década de 1960



Fonte: <http://awtpds51.blogspot.pt/2010/11/principais-periodos-da-eja-no-brasil.html>

Com a chegada da década de 1970 explica Porcaro, (2011, s/p) presenciam-se momentos de retrocesso na educação de adultos;

A população vive numa sociedade de classes, num sistema econômico capitalista, regido por políticas neoliberais, com políticas públicas influenciadas pelas orientações do FMI e Banco Mundial. Sob a ditadura militar, na década de 70, com o exílio de Paulo Freire, deu-se início à realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Um dos projetos encampados pelo governo denominava-se de “Projeto Minerva”. O programa consistia em aulas transmitidas via rádio e televisão com foco na educação de adultos, oferecido pelo Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell. Esses cursos, assim como os cursos posteriormente oferecidos eram realizados pelo rádio.

Havia três modalidades de participação - organizada, controlada e livre - que englobavam desde o aluno que frequentava diariamente o radioposto⁴⁰, e estava devidamente matriculado, até aqueles que ouviam livremente os programas em suas casas e, ao final solicitavam permissão para realizarem as provas sem que fosse necessário o controle da participação na série de atividades que constituíam o Projeto.

⁴⁰ Chamam-se Radiopostos os núcleos físicos aos quais os alunos de determinada comunidade se dirigiam para ouvirem os programas, onde eram acompanhados por monitores (Pinto e Garnica, 2014).

O Projeto Minerva (PMi) se ancorava, inicialmente, no chamado Artigo 99 da Lei de Diretrizes e Bases/1961 propondo um modelo chamado, à época, de Teleeducação, algo que viria a culminar no que se chama hoje de Educação a Distância (Pinto e Garnica, 2014). Os objetivos do Projeto Minerva eram bem claros diante do que o governo divulgava, porém, na prática era distorcido. De acordo com o IPEA (1976, p.40) o Projeto Minerva destinava-se à complementação do trabalho de sistemas educativos tradicionais à educação supletiva de adolescentes e adultos e à educação continuada.

Para Pimentel (1999, p.63): “O objetivo geral do Projeto Minerva era transmitir, através do rádio, programas educativos e culturais, aperfeiçoando o homem dentro da sua própria comunidade, e permitindo o seu desenvolvimento individual e coletivo”. Não é possível precisar uma data para o encerramento do Projeto, contudo pode-se afirmar que isso ocorreu com o final da ditadura militar, no início da década de 1980, e a decorrente extinção de várias de suas políticas.

Em 1971, o governo edita a LDB n. 5.692/1971⁴¹ que se apresenta coadunada ao quadro hegemônico internacional quando “torna, nesse período, a oferta de ensino profissionalizante, compulsória” (Aguilar, 2003, s/p). Essa decisão passou a ter a centralidade das críticas, uma vez que não atendia aos interesses dos alunos que, à época valorizavam mais a possibilidade de uma formação superior.

Leite e Levi (1980, citado por Oliveira, 2006, p. 155) ao analisarem a procura pelos cursos de formação profissional de nível técnico concluíram que “ela não era definida em virtude do setor econômico ao qual estava vinculado o curso mas, principalmente, pela possibilidade de, a partir de sua estrutura curricular contribuir para uma futura inserção no ensino superior”.

O ideal político disseminado de forma a atender a economia e o modelo de organização do trabalho nessa época era o de adequar a educação ao que a industrialização e o desenvolvimento tecnológico suscitavam naquele momento. Nesse modelo, de obrigatoriedade profissional, o ensino apresentava características curriculares próprias para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho,

⁴¹ Da leitura da LDB/ 1971 depreende-se que esta apresenta dois pontos fundamentais: escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos (da 1ª série até 8ª), constituído na junção dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau e para aqueles que não concluíram o ensino regular, foi criado o supletivo, hoje denominado EJA- Educação de Jovens e Adultos.

estabelecendo um vínculo direto entre educação e o trabalho. Segundo Ramos (2006, p.292):

O ensino médio denominado ‘Segundo Grau’ passou a proporcionar ao estudante a formação necessária à qualificação para o trabalho. A educação para o trabalho fez com que as escolas que ofereciam ensino médio com ensino propedêutico, modificassem seus currículos, transformando em ensino profissionalizante, técnico ou auxiliar.

No entanto, como refere Aranha (1996), a extensão da obrigatoriedade escolar e a profissionalização não se efetivou por falta de recursos e professores especializados. “Sem a adequada preparação para o trabalho é lançado no mercado um ‘exército de reserva’ de mão de obra desqualificada e barata, o que faz manter nossa dependência para com os países desenvolvidos” (Aranha, 1996, p. 215).

Com respeito à educação de adultos, o MEC- Ministério da Educação e Cultura, cria o Ensino Supletivo, inicialmente concebido como Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes. Assiste-se a consolidação da via supletiva que ganha capítulo próprio com cinco artigos, sendo um deles destinado a determinar que o supletivo destinava-se a suprir a escolarização regular para jovens e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria.

Este ensino podia, então, como explica Soares (2002, p.57): “Abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização”. Acerca do Ensino Supletivo, Chillante e Noma (2003, p.6) destacam seu caráter autoritário:

O ensino supletivo, destinado a jovens e adultos, recebeu capítulo próprio. A educação a este público foi denominada como Ensino Supletivo porque tinha em vista suprir a falta de escolarização regular à qual esse público deveria ter tido acesso na idade própria. O ensino supletivo “(...) podia abranger o processo de alfabetização, aprendizagem, qualificação, algumas disciplinas e também, atualização.

Justamente por encontrar-se em capítulo à parte da LDB e não inserta no texto da educação básica, que Chillante e Noma (2003, p.6-7) alegam o fato de subentender-se a questão da discriminação da oferta: “Demonstra que esse ensino se constituía num subsistema independente do ensino regular, mas a ele relacionado”.

Na década de 1980⁴², com relação às reformas no campo da educação observa-se o retorno da defesa da teoria capital humano. Segundo descreve Maués (2003, p.94):

⁴² Nos anos 1980, no que se refere ao campo político, pode-se citar como pano de fundo para as reformas educacionais a superação do regime civil-militar, a fundação das centrais sindicais, a Constituição de 1988 e primeira eleição direta para Presidência da República desde o fim da ditadura. Com a abertura

Partiram dos mesmos princípios que até então orientavam o ajustamento da educação à economia: transformações econômicas impostas pela globalização, maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado.

Um dos maiores marcos da década de 1990 foi a consolidação de um Brasil mais democrático com a publicação da Constituição Federal de 1988 e com ela, novos movimentos e ações em prol do avanço da conquista da EJA como direito. De fato, algumas das iniciativas mais bem-sucedidas do período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações não governamentais e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram esse reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988.

Um acontecimento que se destaca foi a criação do MOVA – Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo, com Paulo Freire na gestão da Secretaria Municipal de Educação.

A iniciativa tinha por objetivo desenvolver um processo de alfabetização a partir da leitura crítica da realidade; contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e educadores envolvidos; incentivar a participação popular e a luta pelos direitos sociais de todo cidadão; apoiar os grupos populares que já trabalhavam com alfabetização de adultos. Conforme explicam Jardimino e Araújo (2014, p. 67):

Firmada nos preceitos freirianos de que ninguém alfabetiza ninguém e que o alfabetizador é mediador de um processo de construção do conhecimento, a concepção pedagógica do Mova tem como princípio norteador a tese de que é a ação do educando sobre o mundo letrado, pensando e agindo sobre a própria escrita e a escrita de outros, o ponto de partida para a leitura do mundo.

Também importante acontecimento nessa década foi a Declaração da Organização das Nações Unidas, que determinou que o ano de 1990 seria o Ano Internacional da Alfabetização e convocou a Conferência Mundial de Educação para Todos. Entretanto essa expectativa não se confirmando (Haddad e Di Pierro, 2000)

democrática na década de 1980, os Acordos MEC/USAID passaram a ser altamente criticados pela sociedade brasileira, tanto no que se refere ao direcionamento que havia dado à educação no País, quanto em relação aos altos custos dos empréstimos, que vieram aumentar o montante da dívida externa brasileira. Apesar do rompimento dos Acordos com a USAID, a colaboração externa permaneceu via Acordos entre o Governo Brasileiro e o Banco Mundial (Scaff, 2006 p.07).

1.4. Brasil Democrático: o nascimento dos Fóruns da EJA

Com a publicação da Constituição Federal de 1988, consolida-se a educação “como direito de todos.” O Art. 6º garante: *São direitos sociais, a educação, a saúde (...).* A nova Constituição é a mais pródiga das Constituições brasileiras, no que diz respeito ao reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para o seu efetivo cumprimento. No artigo 205 dita que: *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Com relação ao dever do Estado na provisão da educação estabelece a CF/1988 em seu art. 208: *o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria* (redação já com a alteração da Emenda Constitucional nº 14/96⁴³).

Desde um Brasil Colônia até a promulgação da Constituição Federal de 1988 observa-se uma dura realidade no que tange a construção do direito de jovens e adultos à educação. Dentre as principais configurações de um Brasil Colônia, visualiza-se a ausência de interesse na oferta educativa da população nomeadamente para a população desfavorecida.

No período de um Brasil Império sobressai a oferta para o público jovem e adulto numa vertente profissionalizante, com finalidade assistencialista e compensatória⁴⁴, direcionado aos pobres e desafortunados, e para quem o trabalho qualificado era um veículo legitimador da dignidade da pobreza.

Com o período do Brasil Republicano nota-se a manutenção da oferta para o público adulto de pouca escolaridade, o ensino profissional orientado à formação de mão de obra para o regime fabril.

⁴³ A partir da leitura da Emenda Constitucional n. 14/96 se depreende que para os maiores de 15 anos (jovens, adultos e idosos) fica um livre arbítrio de exercer ou não o seu direito público subjetivo (direito público subjetivo é aquele que a pessoa é titular de um direito que pode ou não exigir seu cumprimento) e nessa relação, o sujeito de direito é o cidadão maior de 15 anos, e o sujeito de dever é o Estado (Soares, 2002).

⁴⁴ O diagnóstico da diferença entre as famílias mais desmunidas de capitais em especial de capital cultural, e a escola tem historicamente conduzido por parte desta, à culpabilização destas famílias (de pouco investimento na escolaridade) e à intensificação da inculcação da cultura escolar, implementando o que ficou conhecido por educação compensatória (Seabra, 2009, p.92).

A partir de 1990⁴⁵, as reformas permanecem fortemente influenciadas pelos avanços tecnológicos e pela influência externa alinhada ao pensamento hegemônico do neoliberalismo e subordinado à lógica da teoria do capital humano.

Em termos de eventos importantes no campo da educação de adultos, para além das CONFINTEAS a década de 1990 abarca quatro importantes Conselhos Europeus cujo tema centra-se na educação de adultos, todas elas na Europa: Atenas -1994; Dresden -1994; Madrid -1995; e Florença -1996. A propósito desses congressos, destaca Osório (2003, p.230) que:

Desde Dresden se insiste no tema da dimensão social, profissional e política da educação de adultos em particular sua relação com mundo laboral. Já a conferência de Madrid supõe uma educação de adultos mais polivalente e de qualidade que deve promover melhoria das condições das pessoas adultas no desenvolvimento de competências capacidade e destrezas de maior valor em qualquer atividade social e em particular o emprego.

No Brasil, a educação de jovens e adultos, como foi evidenciada ao longo de sua história, apresenta-se mediante uma configuração de insuficiente empenho do Estado na promoção de políticas que garantam o direito de todos à educação, menos ainda no âmbito da EJA.

Atualmente esta luta tem como uma de suas expressões os Fóruns de EJA⁴⁶. Estes fóruns surgem a partir da necessidade de uma preparação para a “V CONFINTEA” (1997) a realizar-se em Hamburgo e que refletiu na realização em 2009, da “VI CONFINTEA” no Brasil, primeiro país do hemisfério sul a sediar este evento. Relaciona-se “assim a EJA com o direito à educação, à aprendizagem e a um futuro viável a todos e todas” (Araújo e Jardimino, 2011, p.61). Sob essa perspectiva, sem dúvida que a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) é considerada no plano nacional e internacional o principal agente de indução das políticas para a Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro passo foi motivado pela convocação da UNESCO para que os Estados-Membros preparassem e organizassem os relatórios acerca das respectivas

⁴⁵ Destaca-se neste período a influência do neoliberalismo no curto período de governo de Fernando Collor de Melo (1990) seguido do governo de Itamar Franco que gerou abertura da economia. Já no governo de Fernando Henrique (1995-2002) houve o reforço dos ideais neoliberais como globalização da economia; fim das fronteiras econômicas; perda dos direitos sociais (saúde, educação, habitação, transporte e outros).

⁴⁶ Informações avançadas sobre a história dos Fóruns da EJA estão disponíveis <http://www.forumeja.org.br/>.

realidades. Portanto, para atingir esse objetivo proposto realizou-se no Rio de Janeiro, em 1996, uma reunião para articular as ações e informações.

Estrategicamente, a partir desse marco optou-se por uma articulação em rede em parceria com diversas instituições, realizando anualmente, desde 1999, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - ENEJAs.

Com relação ao ENEJA, Jardimino e Araújo (2014, p. 92) destacam que: “Em todos os encontros, a proposição de metas reafirmou o compromisso com a educação das pessoas jovens e adultas na perspectiva de construção de cidadanias e como direito de todos”.

O Fórum Nacional tem se apresentado como um forte intermediador de interesses que visam à melhoria da qualidade da educação na EJA e, sobretudo como espaço plural, já que seus participantes são de diferentes representações, tais como: as universidades, os movimentos sociais, os sindicatos, as ONGs, professores da rede pública, estudantes universitários, o Sistema S (SESI, SESC, SENAI, SENAR), as secretarias municipais de educação e dirigentes da esfera pública.

Dentre as principais conquistas no campo normativo, decorrente desse movimento nacional assinala-se a inclusão da educação de adultos como modalidade de educação LDB/1996; o Parecer CNE/CEB 11/2000⁴⁷; a inclusão da EJA no FUNDEB⁴⁸ e o PNLD/EJA⁴⁹ - Programa Nacional do Livro Didático da EJA.

⁴⁷ O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atribuem a essa modalidade da educação básica a função de reparação da dívida social resultante da história excludente do nosso país. Esses documentos legais, ao adotarem a idéia da inclusão educacional, fazem a defesa do atendimento de alunos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudo (Chillante e Noma, 2003, p.225).

⁴⁸ A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), trouxe consigo alguns pontos positivos e um deles foi em relação à EJA, que estava excluída do Fundo que o precedeu, o FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

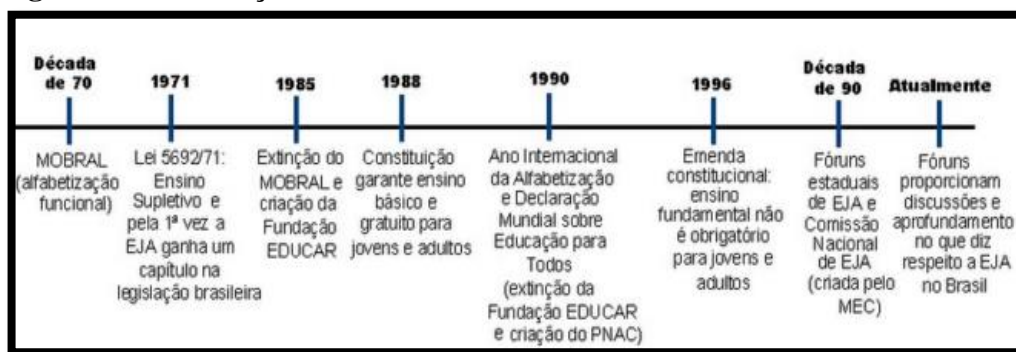
⁴⁹ Esse programa tem por objetivo disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo. O PNLD EJA está regulamentado pela resolução nº 51/ 2009 que assim dispõe em seu art. 1º: Prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Também se destaca a partir da iniciativa dos Fóruns Nacionais, os Fóruns Regionais – EREJA. Estes Fóruns são encontros intercalados a cada dois anos em que são debatidas as questões atuais e dos desafios da educação de jovens e adultos de cada região, sua realidade e desafios.

Os Fóruns, embora apresentem um avanço enquanto movimento em prol da educação de adultos precisam: segundo defende Ventura (2001) assumir o papel de mediadores entre a comunidade, a sociedade civil e o governo e, ao mesmo tempo um papel de resistência, de consolidação da sua identidade como movimento social e como espaço de construção coletiva. Segundo autora (idem) para esse fim é necessário resgatar o grande legado de Freire quanto à educação de adultos: que é uma questão política.

Em termos de síntese dos avanços da educação no campo da EJA apresenta-se a figura abaixo no qual se pode observar a evolução das conquistas ao direito à educação como garantia constitucional e a criação dos Foruns da EJA.

Figura 2- A Educação de Adultos entre a década de 1970 a atualidade



Fonte: <http://awtpds51.blogspot.pt/2010/11/principais-periodos-da-eja-no-brasil.html>

A partir do próximo ponto a ser apresentado analisar-se-á a questão da educação de jovens e adultos, no contexto de um novo tempo e novos conceitos de sociedade, trabalho e educação.

1.5. A formação profissional do jovem e adulto trabalhador no e para o século XXI: entre a *conditio sine qua non* e *status quo*

Hoje pensar a educação e a formação do trabalhador exige não só um olhar à história, à gênese e à evolução conceitual da educação, mas também um olhar atento à configuração da nova sociedade. No campo político-jurídico, o novo século herda a composição do posicionamento político econômico da década anterior em que, segundo Harvey (1993) configura-se como um mundo de rápidas mudanças de gostos,

necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), e que o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica implica na possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. Reforça o autor que o próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob as condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.

No século XXI a sociedade se configura como uma sociedade moderna, sociedade do conhecimento⁵⁰ e da informação⁵¹ (Hargreaves, 2003). E sob este mandato, se apresenta como uma sociedade dinâmica, “um mundo onde o fluxo de informações é intenso, em permanente mudança, e onde o conhecimento é um recurso flexível, fluído, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33). Desta forma, uma sociedade onde planejar o futuro como antigamente já não é possível. Elaborar um *projet de la vie* ou *project for life*, como aconselhava Sartre (citado por Bauman, 2003) a seus discípulos já não enquadra com a realidade atual.

Hoje as transformações nas relações de produção dos saberes e competências, que ocorrem numa sociedade de modo de produção capitalista conduziram a um mundo contemporâneo de incertezas, onde as trajetórias de vida deixam de ser realizáveis segundo o planejado. É a época de uma sociedade líquida, onde “a fluidez é a principal característica do atual estágio da modernidade” (Bauman, 2003, p.10).

Esta nova sociedade exige também a oferta de uma educação condizente com suas mudanças e características, um ser inserido no contexto globalizado, que se pretende competitivo e criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, e de ser auto empregável numa estrutura de mercado de trabalho altamente competitivo e instável. Mas, como assevera Neves (1997, p.102):

Sob as denominações de melhoria da qualidade de ensino, de autonomia da escola, de busca de parcerias e de flexibilização do sistema escolar, a política

⁵⁰ Sobre sociedade do conhecimento, consultar a obra de Robert Hutchins (1970). *The learning society* (1970) Penguin Books. O autor defende que na sociedade de aprendizagem que necessitamos pressupõe dois factos incontornáveis: a proporção crescente de tempo livre e a rapidez das mudanças sociais; este último requer formação contínua e o primeiro torna isso possível, (Hutchins, 1970 p. 130); E na obra de Andy Hargreaves (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento - a educação na era da insegurança*, este defende de forma clara e inequívoca, que: “a sociedade do conhecimento é uma sociedade da aprendizagem” (Hargreaves, 2003, p. 37).

⁵¹ Um dos primeiros autores a referir o conceito de Sociedade da Informação (SI) foi o economista Fritz Machlup, no seu livro publicado em 1962, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. No entanto, o desenvolvimento do conceito deve-se a Peter Drucker que, em 1966, no bestseller *The Age of Discontinuity*, fala pela primeira vez numa sociedade pós-industrial em que o poder da economia – que, segundo o autor, teria evoluído da agricultura para a indústria e desta para os serviços - estava agora assente num novo bem precioso: a informação (Crawford, 1983).

educacional neoliberal vai realizando mudanças na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro que apontam, até então, para o aprofundamento da dicotomia entre educação para as massas e educação para as elites, reforçando o caráter de classe da nossa estrutura educacional, dentro de um patamar superior de racionalidade científica e tecnológica.

Durante o governo Fernando Henrique (1995-2002) nota-se o avanço das políticas neoliberais⁵² e sua interferência nas políticas educacionais em direção à vertente profissionalizante nomeadamente de nível médio e no âmbito das ofertas educativas para o campo da educação de jovens e adultos. As características principais desta fase do capitalismo estão centradas na globalização da economia, no fim das fronteiras econômicas, no desmonte do Estado, na destruição dos direitos sociais, como saúde, educação, habitação, transporte, comunicação, estabilidade de emprego, aposentadoria digna, na destruição das economias microrregionais, etc. (Oliveira e Carneiro, 2012).

A implementação desses ideais se refletem através de ações estatais como a partir da elaboração e publicação da Lei n. 9.694/96 - LDB - Lei de Diretrizes e Bases; a Emenda Constitucional nº 14/1996, o Decreto nº 2.208/97 juntamente com a Portaria MEC nº 646, de 14/05/1997⁵³, e da Lei Federal nº 9.649/98⁵⁴. Para Oliveira e Carneiro (2012, p.7):

Para que as Instituições se adequassem à legislação vigente, foi instituído pelo governo federal o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cuja finalidade era acompanhar a aplicação da Reforma da Educação Profissional nessas instituições. A construção e montagem de laboratórios ficaram sob a responsabilidade do Estado, através de recursos do PROEP e as entidades comunitárias, estados, municípios e outras entidades particulares interessadas em educação profissional e tecnológica ficaram responsáveis pela manutenção, contratação de pessoal e desenvolvimento do processo educacional.

Sobre a LDB publicada em 1996, esta se apresenta sob uma lógica que à escola cabe o "desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Art. 39), a nova LDB (Lei nº 9.394/96) reservou um espaço privilegiado para a educação

⁵² Pode-se perceber essa influência neoliberal por meio de alguns documentos oficiais do governo Fernando Henrique Cardoso, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, o Programa Brasil em Ação de 1998, a Emenda Constitucional nº 14 que criou o Fundef e o Plano Nacional da Educação – Lei nº 10.174/01. Esses documentos oficiais deixam evidente a presença das estratégias neoliberais, tanto em relação aos gastos públicos, quanto às privatizações, às descentralizações, bem como aos instrumentos legais aprovados em seu governo (Oliveira e Carneiro, 2012, p.5).

⁵³ Regulamentou sua implantação na Rede Federal de Educação Tecnológica, para se adequar às novas deliberações, no prazo de até quatro anos, ou seja, até o ano de 2001.

⁵⁴ Essa Lei vinculou a expansão da oferta de educação profissional a convênios com estados, municípios, distrito federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, deixando clara a redução do papel do Estado.

profissional⁵⁵, considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. No que tange à EJA pode-se dizer que também ela teve um lugar de destaque, sendo contemplada com um capítulo próprio na nova lei, cujo conteúdo, entretanto introduz a substituição do termo de ensino supletivo por educação de adultos. Soares (2002, p. 12) afirma que:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

No mesmo sentido assinala Ventura (2002, p. 5):

Na LDB, apesar da substituição da denominação Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, na prática, esta ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, visto não terem sido garantidas na lei questões fundamentais, como frequência, duração dos cursos, financiamento e responsabilidades. Ao mesmo tempo, observa-se a predominância da lógica de se atribuir à escola, o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, delineando-se, como objetivo para tal instituição, qualificar e requalificar mão de obra, de modo a atender às exigências do mercado, mantendo-se, dessa forma, o caráter descontínuo da política educacional a ela referente.

Sobre a Emenda Constitucional nº 14/1996 tem-se a destacar que esta alterou os artigos 34, art. 208, art. 211 e art.212 da CF/1988. Ao que se refere ao art. 208 – I: “(...) ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Depois da nova redação dada pela E.C. 14/96 art. 2º, eis novo texto : “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Analisando a tênue diferença em termos de nomenclatura ocorreu, de forma sutil, a exclusão da obrigatoriedade da oferta, mantendo-se a gratuidade para o caso EJA.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 também foi a responsável por instituir o FUNDEF⁵⁶- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

⁵⁵ Várias são as expressões que tentam, através da história, imprimir significado à educação profissional: ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Os referidos termos ganham complexidade e novos sentidos, levando-se em conta a nova realidade produtiva e a reorganização dos processos de trabalho. Não há clareza sobre seu alcance e limites com relação à realidade do trabalho e aos benefícios para a formação do trabalhador (Ciavatta, 2008). Na verdade, não há consenso sobre o significado desses termos, mas é preciso reconhecer que há critérios técnico-políticos e referências conceituais para sua opção.

⁵⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996 e pelo Decreto n.º 2.264/1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental e posteriormente passou a denominação de FUNDEB –Fundo de

Valorização do Magistério. Pode-se considerar esta uma das ações mais evasivas na desqualificação da EJA, uma vez que, a EJA não foi incluída para o cômputo das matrículas do ensino fundamental. O que significou o desestímulo à criação ou mesmo à ampliação de vagas na educação de jovens e adultos nos Estados e Municípios que, de maneira geral, já não vinham apresentando atuação expressiva em relação à demanda da população adulta existente.

Essa foi a consequência de a emenda ter suprimido das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 o artigo que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos. Ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o Fundef marginalizou, ainda mais, a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que essa modalidade de ensino tratada pelo poder público.

Da leitura ao Decreto nº 2.208/97 se depreende que a educação profissional fica composta de três níveis: o básico – para alunos independentes de escolaridade (realizáveis através dos cursos do SENAI); o técnico – para os egressos do ensino médio, ou matriculados nele, com organização curricular própria e independente; o ensino médio e o tecnológico – para os egressos do ensino médio e técnico, em cursos superiores (Cunha, 2000b), sendo que a formação técnica, modularizada, e ofertada separadamente do ensino médio regular foi legalmente consolidada e reconhecida.

Seguindo a análise de Kuenzer (2000), as principais determinações do Decreto nº. 2.208/97 foi a extinção da integração e equivalência entre educação geral e educação profissional, a priorização das necessidades do mercado, o afastamento do Estado do custeio da educação, a elitização da formação do técnico, devido ao aumento de tempo da sua formação e a nova configuração para ensino profissional no formato de concomitância Interna e Externa e Pós-médio ⁵⁷.

Observa-se, no final da década de 1990, que o atendimento pela EJA ocorre basicamente de forma descontínua e diversificada: entre as diversas experiências,

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, através da Lei 11.494/2007.

⁵⁷ O Decreto nº. 2.208/97 determinava a oferta do ensino médio geral desvinculado do ensino profissional, portanto o aluno deveria realizar, se houvesse interesse nos dois cursos, matrículas separadas, e com opção de realizar o curso em distintas instituições ou na mesma de forma concomitante ou subsequente (pós-médio). A concomitância interna ocorria quando o aluno realizava dois cursos na mesma instituição com matrículas distintas e concomitância externa quando o aluno realizava dois cursos em instituições diversas entre Rede Estadual ou Federal, ao mesmo tempo ou após concluir um dos cursos.

existem ações desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil.

As ações governamentais vinculam-se ao Ministério da Educação (principalmente, ações ligadas às secretarias municipais e estaduais de educação, dependendo das prioridades de cada administração); ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA); e ao Ministério do Trabalho (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR). Aquelas desenvolvidas no âmbito da sociedade civil organizada apresentam uma diversidade ainda maior: iniciativas vinculadas às representações de empresários (Sistema S, Telecurso 2000 etc.); ao Movimento Sindical, com experiências desenvolvidas por centrais, confederações e sindicatos (Integrar, SEMEAR, Integração etc.) (Ventura, 2001).

Sobre o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – foi criado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária em 1998, por meio da Portaria nº 10/98 com objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Por ter priorizado inicialmente ações de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos rurais, este está inserido no conjunto dos programas educativos destinados a esse público na década de 1990 (Carvalho, 2006).

No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Incra e posteriormente foi assimilado pelo governo de Lula. Este é o processo de institucionalização do programa que a partir de março de 2006, “com a nova estrutura organizacional do INCRA, avança político-administrativamente ao criar a divisão do PRONERA, articulada à Coordenação da Educação do Campo, a qual, por sua vez, compõe a Diretoria de Desenvolvimento” (Carvalho, 2006, p.212).

O PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação – PNQ foi implantado em 1996 e vigorou até o ano de 2002, sendo substituído, a partir de 2003, pelo SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Tinha por finalidade, dinamizar a qualificação profissional por meio de uma articulação e integração entre a qualificação profissional e as demais políticas públicas de geração de trabalho e renda, procurando manter um caráter complementar em relação à educação básica.

Acerca do PLANFOR tem-se que as mediações do PLANFOR com a dimensão política – por meio da reforma do Estado brasileiro – e com a dimensão econômica – em especial com o modo de acumulação flexível – “permitem evidenciar o caráter do Plano, como instrumento da nova regulação social no contexto da hegemonia neoliberal e do predomínio econômico do capital financeiro” (Cêa, 2003, p.1). Como resultado de uma análise mais atenta relativa ao PLANFOR, Ventura (2002, p.7-8) aponta que:

Percebemos que, num contexto de crise, precarização do emprego e ampliação da concorrência entre os trabalhadores, o PLANFOR é considerado, equivocadamente, como alternativa à exclusão social e de combate ao desemprego e à pobreza, vividos pela parcela da classe trabalhadora mais vulnerável.

A Resolução do CNE- Conselho Nacional de Educação nº 1/2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos. Em seu art. 2º ela estabelece:

A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta como funções da EJA a: função reparadora, equalizadora e qualificadora, e sobre este assunto destaca Soares (2002, p. 34) que:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Quanto a função equalizadora, Ventura (2008) opina que ao ignorar a desigualdade real como elemento fundamental que define a sociedade de classes, parte do pressuposto da igualdade legal, baseada numa liberdade abstrata, fundamento do Estado liberal; e quanto a terceira função, denominada qualificadora ligada ao termo de atualização de conhecimento por toda a vida, Ventura (2008, p. 120) se manifesta no sentido de que:

Convém chamar a atenção para o fato de que a aprendizagem é inerente à própria condição humana, ou seja, inevitavelmente, enquanto estamos vivos, aprendemos, tanto no que diz respeito à sociabilidade, quanto no que diz respeito à relação do homem com o mundo físico e natural. Na sociedade dividida em classes, o acesso à escolarização para a classe trabalhadora foi inicialmente negado, depois a instituição escolar o distribuiu desigualmente. Acerca do direcionamento do Parecer CNE/CBE nº 11/2000 coadunado as expressões de educação ao longo da vida como uma das suas funções, percebe-se seu alinhamento aos ideais neoliberais vinculados à teoria do capital humano.

O Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172/2001 estabeleceu as diretrizes e metas para a educação brasileira referente ao decênio 2001-2010, bem como estabeleceram os objetivos e metas para a EJA. É pertinente comentar que o PNE aprovado pelo Congresso em 2001 contemplava apenas algumas das medidas que haviam sido propostas pela sociedade em 1998. Posteriormente, praticamente, todas vetadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, principalmente os artigos que previam recursos para ampliar o atendimento na educação. Comprometendo, portanto, diretamente o financiamento na EJA. Dentre as diretrizes do PNE/2001 havia a previsão de enfrentamento do analfabetismo, ampliação de matrículas, principalmente no âmbito do Ensino Fundamental, e a adoção do conceito de educação ao longo de toda vida, relacionando-o à extensão da alfabetização.

A despeito das críticas, cabe mencionar que com prazo expirado em 2010, este PNE ficou aquém das expectativas em diferentes aspectos. Assim se posicionam Peroni e Flores (2014, p. 182):

Tomando-se o princípio constitucional da gestão democrática em educação e a necessidade de uma coordenação nacional de ações para a efetivação de suas metas: a articulação e a produção da sociedade civil consolidadas na proposta do Fndep foram desconsideradas, e não se efetivou a necessária destinação de recursos que favorecessem a consecução dos objetivos, nem mesmo daqueles constantes do texto aprovado pelo Congresso Nacional Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Fndep).

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA foi criado em 14 de agosto de 2002, e instituído, pela Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação.

Trata-se da aplicação de uma avaliação aos jovens adultos que repetiram algum ano letivo ou, até mesmo, não concluíram o mesmo na faixa de idade apropriada. O mesmo é uma espécie de supletivo no qual o aluno recebe total atendimento e acompanhamento em diversas disciplinas escolares como, por exemplo: português, matemática, química, física, biologia e diversas outras disciplinas.

Os aprovados nesta prova terão direito a um certificado emitido pela Secretaria de Educação de seu município. Os resultados de provas poderão ser conferidos através da internet, através do site oficial do Encceja.

Após fazer a prova, se o aluno conseguir atingir a média de pontos exigidos o mesmo, já poderá emitir o seu certificado, caso contrário, não terá direito a certificado.

Trata-se de uma política formulada pelo governo federal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com dois objetivos principais e que, segundo Castelli Junior *et al.* (2013, p. 722) são:

Ser uma alternativa aos exames supletivos aplicados nos Estados como forma de certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio e integrar o ciclo de avaliações da Educação Básica juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Depois de dez anos da criação do ENCCEJA, o exame não cumpriu sua função de construção de um parâmetro de qualidade para a modalidade, restringindo-se a oferecer uma oportunidade de certificação para aqueles que não concluíram a educação básica na chamada idade própria definida pela LDB. Em 2003, o ENCCEJA foi suspenso (Castelli Júnior, *et al.*, 2013, p.726) em meio a conflitos internos, no campo político. Em 2005 o ENCCEJA foi retomado e se mantém sendo aplicado em forma de exame até os dias atuais.

Cabe agora rever alguns aspectos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Dentre as várias iniciativas desenvolvidas entre 2003 e 2006, voltadas para a educação dos trabalhadores jovens e adultos há diversas iniciativas e por diversos órgãos a saber: no MEC, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD⁵⁸) criou o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Saberes da Terra.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (SETEC) criou o Projeto Escola de Fábrica e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja);

No MTE extinguiu-se o PLANFOR, mas foi criado o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE);

No Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o PRONERA continuou atuando com a EJA nos níveis fundamental e médio no campo, com ou sem vínculo com profissional;

⁵⁸ Esse órgão foi reestruturado como denominação de SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Atualmente em vigor mediante o decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012.

No Ministério da Saúde (MS) é dada continuidade ao Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (Profae), criado em 1999;

Na Secretaria-Geral da Presidência da República, através da Secretaria Nacional da Juventude foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

Ainda, em termos de iniciativas governamentais tem-se o programa de apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola; a Lei 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB); Decreto nº 5.154/2003 a Emenda Constitucional n. 59/2009; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo lançamento ocorreu em 2007, e que articula-se ao Plano Nacional de Educação; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/2007 e o Projeto Ensino Médio Inovador/2009.

Em um olhar respectivamente quanto ao número de programas, este governo proporcionou para a EJA maior evidência do que ocorreu nos governos anteriores, pós-redemocratização. “Entretanto, se existe um discurso que apregoa sua valorização, este não se fez acompanhar de ações concretas que superassem estruturalmente a matriz construída na década anterior” (Rummert e Ventura, 2007, p. 34).

Questionava-se, desde o início, seu caráter de campanha, as bases de sua concepção, análogas às de tantas iniciativas fracassadas já implementadas em outros períodos históricos – como o MOBRAL e o PAS – e a desconsideração de amplo conjunto de trabalhos que evidenciam as fragilidades e limites de tais iniciativas.

Em 2003 realizou-se o Seminário Nacional de Educação Profissional e em seus Anais firmou-se o compromisso com a redução das desigualdades sociais; com o desenvolvimento econômico; com educação básica, fundamental e média, como direito de todos; e com escola pública de qualidade.

Neste documento se expressa a crítica à tradição da formação profissional que se prende aos fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos. “O documento base defende uma escola unitária que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional” (Brasil/MEC SEMTEC,

2003 a, p.4). Nesse sentido opõem-se a qualquer formação profissional que se reduza aos ditames do mercado: “a perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, o que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitório” (Idem, p.5).

No que diz respeito ao Documento Base do PROEJA (2007) essa ideia se opõe ao ensino profissional como mero e mecânico adestramento humano para fins imediatos da ordem socioeconômica vigente. Ressalta-se a vinculação do ensino profissional com uma perspectiva de formação humana e tendo como fundamento a dimensão ontológica de trabalho e de produção.

Entretanto, mesmo tendo firmado, nesse Seminário, o compromisso com uma concepção de formação profissional mais integral com propósitos de benefícios sociais e não imediatamente mercadológicos como apresentavam as políticas anteriores “houve um confronto de posições entre a proposta de permanência do Decreto nº 2.208/97, que definia a educação profissional por parte de uma ala mais conservadora, e sua revogação ou substituição, por uma ala mais progressista” (Pinheiro, 2008, p.41).

Por fim ocorreu a revogação do Decreto nº. 2.208/97, levado a cabo pelo Decreto⁵⁹ nº 5.154/04 que ao regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB/1996, aponta que a formação profissional de nível técnico fará parte, a partir de então, no ensino médio, etapa final da educação básica, na forma concomitante, subsequente ou integrada, principalmente reforçando-se esta última forma que o Decreto anterior desconsiderava: o ensino profissional integrado ao ensino médio é ainda possível para modalidade de jovens e adultos. Como relação as propostas de políticas para ensino profissional e especificamente ao Decreto n. 5.154/2004, adverte Pinheiro (2008, p.41):

Um primeiro ponto controvertido é que, logo após sua aprovação, houve reestruturação administrativa no MEC, com a extinção da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). O ensino médio ficou afeito à Secretaria de Educação Básica (SEB) e criou-se uma Secretaria de Educação

⁵⁹ Com advento do Decreto n.º 5.154/2004 Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394/1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; e III- subsequente (ou Pós-médio) realizado após o ensino médio, quando este é pré-requisito de matrícula.

Profissional e Tecnológica (SETEC). Essa reestruturação consagrou mais uma vez na estrutura administrativa o dualismo que se buscava superar, no plano da legislação, com a proposta de um ensino médio integrado, em que tanto a formação geral quanto a profissional se desenvolveriam de forma articulada.

Essa preocupação mostrou-se procedente, pois, na continuidade das propostas não houve uniformidade de concepção da nova SETEC⁶⁰ com a anterior SEMTEC. Essa descontinuidade aparece, por exemplo, na apresentação de documento da SETEC, disponibilizado pelo MEC (2008), em que a ênfase está posta mais na adaptação às demandas da reestruturação produtiva do que na política de expansão da educação profissional voltada à busca da emancipação do ser humano como foi acentuado nas orientações do Seminário Nacional de 2003.

O novo direcionamento coloca a adequação do desempenho dos profissionais às expectativas das empresas no mundo globalizado e enfatiza a adequação a uma flexibilização do mercado de trabalho, de um modelo educacional tendo em vista a inserção do Brasil na nova ordem competitiva:

Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais gerando reformas que preparem o homem às novas necessidades do trabalho. Isso significa reconhecer que para enfrentar os desafios de hoje o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional (Brasil, MEC- SETEC, 2008).

Outro ponto de incoerência, com o qual alinhou-se o posicionamento são as críticas elaboradas por Frigotto *et al.*, (2005) no que respeita à normatização do Decreto nº 5.154/2004, por meio do Parecer 39/2004 e da Resolução 01/2005 (do Conselho Nacional de Educação) que retoma as concepções do governo anterior, presentes no Decreto nº 2.208/97.

As críticas seguem no sentido de que se apresenta nesse Parecer a ideia de *simultaneidade* da formação profissional com o ensino médio, caracterizando, assim, uma independência entre formação geral e específica que tanto se criticou, e secundarizando a integração e organicidade entre formação geral básica e formação profissional específica que subjazia às críticas ao Decreto nº 2.208/97 e as proposições do novo decreto.

⁶⁰ O objetivo nessa proposta é criar cursos que garantam perspectivas de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado. Que atendam, também, aos profissionais que já estão no mercado mas sentem falta de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades. Educação Profissional vai funcionar, ainda, como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho (BRASIL. MEC. SETEC, 2008).

Com relação aos programas implantados pelo governo federal, a partir do Decreto nº 5.154/2004, cabe indicar que todos atendem a um modelo praticamente inevitável de ajustamento da educação com a economia como se depreende da análise de iniciativas como o PROJOVEM, Escola de Fabrica e o PROEJA.

O PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, implantado pela Lei nº 11.129/2005, e regulamentado pelo Decreto nº 6.629/2008 está vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação e Cultura e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O Programa, em sua primeira versão apresentava os seguintes objetivos: ofertar cursos profissionalizantes a jovem de classes sociais desfavorecidas e desempregados, com idades entre 18 a 24 anos, que tenham concluído no mínimo a 4ª série do ensino fundamental e ainda não concluído a 8ª série do ensino fundamental, com famílias que tivessem renda por pessoa de até meio salário mínimo e que não tivessem vínculo formal de trabalho.

O princípio fundamental, orientador das ações educacionais do PROJOVEM, é o da integração entre a Educação Básica (Ensino Fundamental), a Qualificação Profissional inicial para o trabalho e a Ação Comunitária voltada para a promoção da equidade social, atendendo à imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram esses jovens, especialmente no que se refere aos seus direitos à Educação e ao Trabalho (Brasil, 2006, p.7).

Sobre o PROJOVEM, quanto à perspectiva da Ação Comunitária pretendida no Documento Base do programa, afirma Rummert (2007a, p.72): “que se trata de um tipo de ação comunitária restrita ao atendimento de determinadas demandas pontuais exercida pelos jovens num tempo tutelado e que pouco ou nada acrescentará à sua formação integral”.

Em 2008 o PROJOVEM foi reformulado e passou a abrigar um amplo conjunto de ações para juventude. Foram divididos em quatro subprogramas quais sejam: PROJOVEM CAMPO, destinado a jovens pertencentes à agricultura familiar com idade entre 18 a 29 anos; PROJOVEM ADOLESCENTE, destinado a jovens entre 15 a 17 anos em situação de risco social; PROJOVEM URBANO, que visa atender aos jovens de até 29 anos com curso de duração de 18 meses para concluir formação do ensino fundamental aliada à formação profissional e ação comunitária como na versão original;

e PROJovem TRABALHADOR, destinado aos jovens de 18 a 29 anos com renda per capita de meio salário mínimo.

Com relação a esta nova versão do PROJovem, Rummert e Alves (2010, p. 524) questionam o grau de efetivo compromisso com a inserção de jovens a partir do fato de estabelecerem “uma meta mínima obrigatória de 30% de inserção dos jovens no mundo do trabalho”.

A Escola de Fábrica, instituída pela Lei 11.180/2005 é um programa desenvolvido pela SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que visa promover parcerias com indústria e comércio na montagem de salas de aulas dentro das empresas para oferta de formação profissional. O público ao qual se destina é aquele composto por jovens com idade entre os 16 os 21 anos, com baixa renda. Apesar dos objetivos e a forma com que se pretende alcançá-los, Rummert (2007a, p. 68) argumenta que:

Tal quadro evidencia que o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de terceirização; por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade do Ministério) junto aos jovens de classe trabalhadora; por outro, é terceirizado pelo empresariado para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos em relação à força trabalho e mediatos no que diz respeito a iniciativas que concorram para manutenção da hegemonia do capital.

O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, inicialmente implantado através Decreto nº. 5.478/2005 foi posteriormente alterado pelo Decreto nº 5.840/2006- destina-se a ofertar educação profissional técnica em nível de ensino médio integrado⁶¹.

⁶¹ A partir do novo Governo de Dilma Rousseff, além de manter o PROEJA foi criado o PRONATEC e PRONATEC-EJA. O PRONATEC - O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. Os cursos, financiados pelo Governo Federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. A Partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa. E o PRONATEC- EJA, consiste na oferta gratuita de cursos técnicos nas formas integrada e concomitante e de cursos de formação inicial e continuada, articulados à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, por intermédio a Bolsa-Formação, na perspectiva de fortalecer e ampliar a articulação entre educação profissional e elevação de escolaridade.

Em uma análise geral sobre estes programas voltados à elevação de escolaridade e à profissionalização, Frigotto *et al.*, (2005) alertam para o caráter fragmentário da educação profissional em face de realizarem mediante programas focais e contingentes, a exemplo da Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Nesse aspecto é oportuno reafirmar a conscientização de que a EJA deve ser estruturada em torno da realidade que cerca seu público, ou seja, do jovem e adulto trabalhador que não teve a oportunidade de acesso e permanência no sistema educacional formal, mas que dele necessita para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Portanto, o ensino deve estar voltado, simultaneamente para atender: às necessidades de alfabetização, às necessidades da comunidade onde se insere este aluno e suas prioridades de manutenção econômica. Com vista a estas prioridades, o ensino deve fomentar a preparação do indivíduo como agente cidadão, ciente de seus direitos e deveres, informado e capacitado para o mercado laboral.

Entre as críticas a uma educação incapaz de redundar em aprendizagem para largos setores sociais e culturais destacam-se a de uma educação bancária, considerada alienante e opressora num dos mais violentos e eloquentes ataques à escola burocrática e à racionalidade técnico-instrumental através de Freire que insistia que ensinar não é transferir conhecimento, mas antes, criar possibilidades para a sua própria produção ou construção (Freire, 1987). Sob essa perspectiva, Ventura (2002, p.5) tece as seguintes considerações que desvelam a real situação:

Ao analisarmos as políticas públicas para a educação de jovens e adultos na última década, percebemos que esta não só se tem caracterizado pelo aspecto irregular, fragmentário e compensatório, como também pelo afastamento do poder público quanto à definição e implementação de políticas que possam, efetivamente, garantir essa modalidade educativa. As políticas e diretrizes do MEC para a área, nos tempos de hoje, praticamente se restringem à sugestão e a oferta de materiais didáticos a quem se interessar por desenvolvê-la. Se bem que financie, de forma eventual, alguns projetos com recursos do FNDE, nas áreas de capacitação de recursos humanos, aquisição de material escolar e reprodução de material didático, parece-nos evidente que tal forma de lidar com o problema é insuficiente, além de inadequada, tendo em vista a amplitude da carência educacional da população jovem e adulta do País, sinalizando, pois, a inexistência de uma política eficaz para o enfrentamento da questão.

Como vimos, a crença generalizada no importante papel da educação para o desenvolvimento econômico foi o motor dos investimentos na educação. A produção das qualificações escolares era facilmente tomada como sinônimo de emprego e estabilidade, e com ela a mobilidade social. Discurso propagado e assimilado pelos países envoltos em altas taxas de analfabetismo, pobreza e crises econômicas. Mas com relação a esse fato, assinala Pochmann (2004, p.384) que “contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade, num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho acaba se mostrando insuficiente para potencializar a alteração de trabalho”.

O panorama de uma educação mercantilizada e sob a custódia da crença do crescimento econômico, a partir da instrumentalização da educação como ferramenta e com ela a concepção de maior investimento na educação, nomeadamente a profissional, sem os resultados idealizados concretizados, não passa despercebida a muitos críticos.

Com base num estudo realizado por Azevedo (2000), acerca do ensino médio no contexto europeu anuncia um entendimento no sentido da existência de uma “falácia do ensino profissional” o qual entendemos perfeitamente aplicável ao caso brasileiro.

Dentre os críticos da assimilação da teoria do capital humano, como direção das reformas educativas destaca-se Foster (1965). Este autor teve a capacidade de contrariar evidências não provadas e, entretanto, transformadas em senso comum e fazê-lo em uma época de plena expansão nos países industrializados, onde a prova da não evidência surgia profundamente contra a corrente.

A análise de Foster (1965 citado por Azevedo, 2000, p.82) centrou-se em estudos sobre países em desenvolvimento, notadamente, sobre Gana, e ataca particularmente a perspectiva muito divulgada entre os mentores do incremento do ensino técnico e profissional, segundo o qual, as aspirações profissionais das crianças podem ser alteradas pela transformação massiva do currículo, pela mudança da natureza da formação escolar inicial, mas que essa não passa de um argumento folclórico, com pouca justificação empírica.

Segundo o autor as aspirações são determinadas, em grande parte, pela percepção individual acerca da estrutura das oportunidades da economia local e as escolhas feitas pelas famílias e pelos alunos. Estas são realistas e resultam de uma lúcida reação aos incitamentos da economia.

Outra obra que formula também esta crítica é a da norte americana Louise Fitzgerald que analisou a problemática sobre a relação entre educação e emprego, com particular destaque para os que se debruçaram sobre a empregabilidade dos diplomados pelo ensino profissional. Dessa análise assinala que “o ensino profissional traz magras, senão mesmo nenhuma vantagem aos seus graduados, para além dos que são conferidos pelo ensino geral, e que há uma grande relutância em reconhecer essa realidade” (Fitzgerald, 1986 citada por Azevedo, 2000, p. 84).

Também Bertrand (1994) ao proceder a um estudo comparativo da evolução do ensino técnico e da formação profissional constatou um desajustamento progressivo entre a evolução da procura da formação e a economia. A tendência pelo prolongamento da frequência escolar pode entender-se como o resultado benéfico de uma procura social crescente e simultaneamente, de uma procura de mais elevadas qualificações por parte das empresas, porém as consequências do desenrolar de ambas as tendências ao mesmo tempo pode traduzir-se em elevados desajustamentos.

Por um lado, os jovens são incitados a maiores qualificações, porque o excesso de diplomados induz os empregadores a subir o nível de exigência para admissão, por outro, os novos diplomados acabam por estar em grande parte a ocupar cargos aos quais estão sobre qualificados (Bertrand, 1994, citado por Azevedo 2000, p.86).

Sobre a falta de ajustamento entre educação e emprego cabe destacar a análise realizada por Francesc Pedró (1992, citado por Azevedo 2000, p.88) que aponta “a irrelevância das titulações escolares para o mercado de emprego, admitindo que a educação pode considerar-se um critério arbitrário para a ocupação de postos de trabalho”. O sistema educativo nunca foi responsável por criar lugares no mercado de trabalho, antes, numa perspectiva histórica foi responsável pelo adiamento do acesso da maioria dos jovens ao mercado de trabalho. No mesmo sentido, Lillis e Hogan (1983, citado por Azevedo, 2000, p.88) indicam que:

O desajustamento tem inevitável consequência sobre a motivação dos estudantes sobre aquilo em que eles devem investir em termos escolares e sobre o que eles esperam da vida profissional, colocando o ensino secundário superior numa rota de colisão entre expectativas sociais contraditórias, finalidades sociais amalgamadas e racionalidades em tensão.

Ainda, em contexto europeu cabe assinalar a perspectiva de uma economista da educação, na Inglaterra, que após realizar uma ampla pesquisa quanto ao resultado do direcionamento das políticas educativas apresentou um relatório em que indicava de fato não ter relação a quantidade de investimento em educação com os resultado na mesma proporção em crescimento econômico. Bem como afirmava que não se podia

comparar os investimentos realizados nos países asiáticos com o do ocidente sem comparar a qualidade da oferta educativa. Embora, estes argumentos sejam agora utilizados como as ferramentas para a sucessão e prosperidade, tanto quanto os recursos naturais e força de trabalho física eram no século passado, Wolf (2002, p. XI) considera que, “nem por isso atingem os resultados propagados como certos”. Acrescenta Wolf (2002, XI) que:

seria estúpido negar que a educação é fundamental para qualquer economia moderna, mas o que não aceita é que a vasta quantidade do gasto público em educação tem sido o fator determinante de como somos ricos hoje, nem é obvio que eles vão decidir quanto mais rico, ou mais pobres, seremos amanhã. A relação de uma fórmula simples entre investimento em educação com o crescimento econômico simplesmente, não existe.

Entre os críticos cabe ainda nomear Chinapah *et al.*, (1989, citado por Azevedo 2000) que constata a enorme dependência que tem existido por parte dos planificadores dos sistemas de ensino relativo às teorias do capital humano, o que tem gerado, em seu entender, um pensamento educativo prisioneiro de critérios puramente econômicos, para tentar determinar o papel e a função da educação, ou seja, do sistema escolar formal como fonte de competências, de qualificações e de diplomas conforma às necessidades da produção.

Muito raro são os países em desenvolvimento afirmam os autores, que conseguem fornecer o número de pessoas qualificadas com o perfil requerido, com as qualificações desejadas e no momento adequado. Além de constatarem o desajustamento, os autores opinam que este “seguidismo deformou” inclusive a concepção que havia acerca do lugar do elemento humano no processo de desenvolvimento (Chinapah *et al.*, 1989 citado por Azevedo 2000, p.91).

Dentro do contexto de críticas da submissão da educação ao discurso da teoria do capital humano, Boudon (1973) analisa que a influência do crescimento dos índices de escolarização, aos seus mais variados níveis, e da diminuição das desigualdades educativas, face à educação sobre a mobilidade social é praticamente nula. A teoria de Boudon (1973) interroga o mito e as análises determinadas acerca dos impactos sociais dos processos de democratização da educação empreendidos no pós-guerra. Na medida em que subsiste uma forte hierarquização profissional no trabalho se mantém uma muito significativa relação entre a origem social e o estatuto socioprofissional, o sistema escolar continua a encarregar-se de transformar em diplomas desiguais as desigualdades sociais.

Simultaneamente assiste-se a um fenômeno crescente de mercantilização da educação. Mercantilização no sentido de entender a educação, ela mesmo uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação” (Sader, 2005, p. 1). A esse respeito, Freire (2000 b, p.22) aduz que:

O estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam de fosse. Cabe aos partidos progressistas lutar a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do tamanho do Estado. Este não pode ser um senhor tão poderoso, nem um laço cumpridor de ordens dos que vivem bem. Os projetos de desenvolvimento econômico não podem excluir mulheres e homens da História, em nome de nenhum fatalismo.

Em oposição a uma realidade do mercantilismo da educação, Freire (2000 a, p. 123) aduz que “atualmente, o campo educativo é guiado por uma concepção produtivista e empresarial”, e Gentili (2001, p. 24), pensando nessa realidade afirma:

Que o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

O desmonte do que é público e a ênfase à sua ineficiência fazem parte de um projeto social que privilegia uma pequena parcela da sociedade. Quanto à educação, o grande objetivo “oculto” é a sua despolitização e conversão em bem de mercado. Para este contexto Gandin (1994, p. 78), afirma que:

Se a sociedade como um todo aceitar a idéia de que a educação não é um direito, mas uma mercadoria (igual a qualquer outra) a ser adquirida no mercado (que os neoliberais insistem ser franqueado a todos os indivíduos na medida de sua competência [...]), teremos a cristalização da já existente desigualdade de educação recebida.

Afirmar que educação pode ser comparada a uma mercadoria implica a existência de clientes, de consumidores. E os alunos não são concebidos na sua humanidade, que almejam pela escolaridade, seu desenvolvimento integral ou, ao menos, um norte em seu percurso de formação. Eclipsa-se a dimensão formadora dos estudantes, como pessoas humanas ao concebê-los como clientes, interagindo no mercado, com opção restrita: ou compra ou deixa de comprar. É o rompimento da lógica dos direitos, que é política, e a sua substituição pela lógica mercadológica, que não tem espaços para articulações reivindicatórias. O saber, segundo Fiori (1991, p. 78), “[...] se

transforma em instrumento de mistificação das consciências: não liberta, justifica a servidão. [...] se transforma em domesticação. O ensino não propicia a participação comum”.

No mesmo sentido Maués (2003, p. 98) destaca que as principais críticas, em diferentes partes do mundo relativas à educação estão ligadas à mercantilização a que ela tem sido submetida, incluindo aí a desregulamentação e a autonomia, que significa o abandono da responsabilidade por parte do Estado em relação a esse serviço público (educação). O autor destaca porém, que contra essa situação de desregulamentação e autonomia, alguns movimentos sociais, sindicatos, a sociedade civil, como lugar das lutas sociais e das resistências tem-se organizado, buscando saídas e alternativas ao modelo neoliberal.

Segundo ele “cresce o movimento para a criação de uma globalização das lutas sociais, de uma mundialização das resistências, movimentos esses organizados nas diferentes áreas da sociedade, das quais a educação é uma delas” (Maués, 2003, p. 108). Exemplo destas ações contrárias ao neoliberalismo foi a realização, em 2001, do Fórum Mundial de Educação – onde se defendeu uma Educação Pública para Todos, uma educação como direito social inalienável, financiada pelo Estado, e jamais reduzida à condição de mercadoria e de serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, democrática, igualitária e justa. “Com propósitos parecidos, em 2002, no interior do Fórum Social Mundial ocorreu o Seminário Mundial de Educação, tendo como lema ‘outra educação é possível e necessária’” (Maués, 2003, p. 111).

A partir do exposto observa-se que as teorias da submissão do aparelho escolar à função capitalista e à sua lógica de acumulação “também são redutoras e de certo modo economicistas na explicação do processo de desenvolvimento dos sistemas escolares, uma vez que não deixam espaço à visão de importantes conflitos e desajustamentos que existem entre o sistema escolar o sistema capitalista” (Azevedo, 2000, p.93).

Neste cenário é preciso pensar a educação do século XXI, para onde se encaminha, com quais objetivos, a quem e a quem se destina. Considerando, portanto, o tipo de sociedade atual, coadunada à lógica neoliberal propagada pela teoria do capital humano (que realiza a valorização do eixo escolaridade-trabalho) é plausível assinalar que com relação a oferta educativa no campo da educação de adultos, embora tenha sido consolidada como direito no plano jurídico (CF/1988), esse direito se desmantela frente a um movimento de retrocesso, no qual o Estado se manifesta minimamente.

Consequentemente a garantia à educação torna-se uma falácia frente a manutenção da formação do *manpower*⁶² no qual se exprime a subordinação política educativa às preocupações conjunturais das políticas industriais e econômicas. E é contra essa direção que é importante lutar em busca de fortalecer os verdadeiros propósitos da educação que é a formação do cidadão para uma sociedade democrática.

1.6. Os desafios do processo de implantação do PROEJA no Brasil

A educação brasileira do século XXI apesar de alguns avanços tem ainda muito por percorrer no quesito: oferta de um ensino de qualidade. O assunto torna-se ainda mais prioritário quando se refere a oferta de educação para jovens e adultos, um público historicamente esquecido, em se tratando da oferta de ensino através da Rede pública do Estado. Essa omissão se reflete no número crescente de pessoas excluídas da possibilidade de inserir-se numa sociedade considerada como a ‘sociedade do conhecimento’.

O cerne do problema atualmente já não se centra em questionar a ausência de oferta ou sua oferta tardia, pois esta conquista se efetivou no campo jurídico, deixando espaço para a luta de sua efetivação com qualidade. Paiva (2002, p.52) alerta que:

Quanto à oferta de uma educação profissional para jovens e adultos, que esta não seja mais uma oferta exclusivamente entendida pela via da escolarização (daqueles que não se escolarizaram em tempo oportuno ou fazendo-a não lograram êxito em terminar), mas também como perspectivas de que homens e mulheres aprendem por toda a vida nas experiências de mundo e de trabalho, o que fazem aprendendo sempre e continuamente.

Tais mudanças devem ocorrer de forma a atender as exigências de uma sociedade que enfrenta um padrão de organização do trabalho flexível e um desemprego estrutural. Nesta realidade, não cabe apontar ao trabalhador a responsabilidade pela perda do emprego, muitas vezes associada à sua falta de educação e formação. Essa noção de responsabilidade individual pela própria educação e formação é transmitida pela mídia e pelas instituições que passam a constituir um ideário educacional, “baseados em interesses estranhos a nossa realidade, transferindo aos indivíduos a responsabilidade de serem empregáveis e empreendedores para individualmente produzirem trabalho e renda” (Ciavatta, 2012, p. 70). O resultado dessa demanda de

⁶² A tradução para *manpower* é: mão de obra. Aqui a expressão é utilizada no sentido de indicar a oferta de uma formação para o mercado laboral e não para o mundo do trabalho.

qualificação e requalificação de jovens e adultos – trabalhadores sob o discurso da responsabilidade de ingresso e permanência no mercado de trabalho, como destaca Paiva (2012, p.54):

Faz, também despontar uma rede específica de cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de planos de formação continuada, no âmbito de políticas educacionais e de trabalho e emprego. Essa rede de cursos, assim concebida, resulta em perdas para os trabalhadores, pois os cursos, sem a escolaridade básica, de pouco adiantavam.

Este cenário é o resultado de um contexto político-econômico. O país se encontra na condição de submissão consentida das autoridades às recomendações dos organismos internacionais apoiados na oferta de recursos financeiros, que impulsionam mudanças no campo educacional em direção oposta aos objetivos de formação humana ao buscar atender às exigências dos processos produtivos. Por outro lado, e em direção oposta, como destaca Paiva (2012, p.56) surge e se estrutura a desmistificação da concepção de que “há relação direta entre qualificação e emprego, disseminada pela mídia entre 1994-2002, como eixo das políticas públicas de trabalho, que ainda vigem na prática social e no imaginário das pessoas na sociedade capitalista”. Essa condição está aliada ao fato de que ao público dos jovens e adultos, já não basta saber ler e escrever, mas sim aprender a situar-se num mundo globalizado e nele inserir-se e produzir, há uma nova direção nas discussões para reformular a oferta educativa.

É no entorno dessas novas concepções, diferente do discurso hegemônico de que a escola pública deve ofertar formação profissional para o pobre de forma a prepará-lo para o trabalho, que a educação profissional deve seguir. Para Paiva (2012, p.56) deve seguir,

Num sentido de uma perspectiva mais ampla, de superação de uma ideia restrita, operacional e simplificada, para substituí-la pela compreensão ontológica de que homens e mulheres, pelo trabalho constroem o mundo para si, produzindo por essa atividade conhecimentos científicos e tecnológicos e apropriando-se histórica e socialmente dos conhecimentos e valores do seu tempo.

Neste contexto, muito se discutiu sobre a educação politécnica, escola unitária, uma concepção de trabalho como princípio educativo e uma formação integrada para o ensino médio. As modalidades de EJA – Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional (EP), como hoje são tratadas pela LDB/96, tiveram, ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias distintas.

A EJA seguiu na direção de erradicar o analfabetismo, e educação profissional foi sendo redirecionada do atendimento da mão de obra para o trabalho imediato e

atender às necessidades do mundo do trabalho. E embora, a luta por uma educação de qualidade para alunos da EJA, seja antiga, segundo explica Ciavatta (2010, p.86)

A perspectiva de integração entre as duas modalidades é recente. A origem recente da ideia de integração entre formação geral e educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública dos 1980 e particularmente no projeto da LDB, elaborada após e em consonância da CF/1988.

Com a edição da LDB/96, a educação profissional foi apresentada como uma modalidade educacional com possibilidades de organização na forma integrada. No entanto, essa flexibilidade foi parcialmente negada pelo Decreto n.º 2.208/97, uma vez que este se limitou a estabelecer a concomitância ou sequencialidade como únicas alternativas de articulação. As críticas ao conceito dual reforçado pelo este decreto contribuíram para sua revogação através do Decreto n.º 5.154/2004, que regulamentou a possibilidade de uma oferta educativa ‘integrada’. Machado (2009, p. 07) neste sentido destaca que:

A integração entre EJA e EP não é tarefa fácil e de curto prazo, pois essas duas modalidades de educação se constituíram, em geral, como realidades e campos distintos no âmbito da educação escolar brasileira embora lidassem com um segmento social em particular: os que vivem do trabalho e que se veem, crescentemente, excluídos do mercado de trabalho, dado ao desemprego estrutural e às crescentes exigências de qualificação.

Entretanto, somente com a revogação do Decreto nº 2.208/97 através do Decreto nº 5.154/04 foi possível fomentar propostas de uma política educativa aos moldes de uma concepção integrada e humanística, e não meramente instrumental e mercantilista que não podem deixar de ser consideradas como conquista ao direito à educação, mesmo que por enquanto, não se tenham efetivado plenamente no campo prático. Esse caminho embora realizado só a partir de 2003, já estava sinalizado desde os 1990 cuja concretização realizou-se, diga-se, pautada entre duas lógicas como destaca Ciavatta (2012, p.73): “uma lógica da produção de um tempo breve, dos interesses do mercado, e a lógica da educação do tempo longo, da formação do ser humano”. O conflito entre as duas lógicas é secular como desenvolvemos ao longo desse trabalho, muito mais acirrado pela ausência de políticas públicas consistentes e comprometidas, o que veio a desencadear descompassos nas propostas que sinalizavam rupturas com o modelo anterior. Acerca desses descompassos, Ciavatta (2012, p.73) destaca:

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB n. 39/2004 e Resolução CNE/CEB nº1/2005) que não se alteraram substancialmente no sentido de poderem favorecer o ensino médio integrado à educação profissional previsto no novo decreto; a Escola de Fábrica; o novo

organograma do MEC separando as secretarias diferentes o ensino básico SEB e a educação profissional (SEMTEC); a demora da execução do convênio para implantação do ensino médio técnico integrado; o PROJOVEM e o PROEJA, este implementado pelo Decreto nº 5.478/2005 reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006.

Para além destes descompassos enunciados acrescenta Ciavatta (2012, p.74) o fato de que:

Ao invés da universalização do ensino médio, público, gratuito, obrigatório e de qualidade, terem sido implantados programas de governo que diferem de políticas públicas que exigem uma lei, bem como orçamento público que garanta a aplicação da lei e a continuidade da política aprovada, com garantia da universalização para todo o país.

Dentre as propostas mais recentes⁶³, por parte do governo, em termos de oferta educativa e profissionalizante interessa-nos concentrar na questão do PROEJA. Esse programa foi instituído primeiramente pelo Decreto nº 5.478/2005, e depois reformulado pelo Decreto nº. 5.840/2006.

Os objetivos, princípios e concepções do programa foram elaborados e publicados no Documento Base do PROEJA⁶⁴. Esse documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em que expõe os princípios e concepções que devem fundamentar o Programa e as formas de organização para um currículo integrado bem como define o público da EJA⁶⁵, ao qual o programa está orientado. Gadotti e Romão (2008, p.32) apontam que o público da EJA é formado por jovens e adultos de baixo poder aquisitivo,

assim como a maioria da população brasileira que habita nas periferias urbanas, ou mesmo nas áreas rurais e que não tiveram acesso a educação escolar, devido à necessidade de trabalhar para a sua sobrevivência. “Falamos de ‘jovens e adultos’ referindo-nos a ‘educação de adultos’ porque aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos são majoritariamente os jovens trabalhadores”.

É, portanto, do ponto de vista do público alvo, das instituições ofertantes, das concepções e princípios norteadores do programa que importa analisar alguns pontos aos quais se entendem ambíguos e em descompasso.

⁶³ Dentre os mais recentes há que se indicar entre outros: PROJOVEM, Escola de Fábrica, PRONATEC JOVEM, E PRONATEC- EJA.

⁶⁴ No Documento Base do PROEJA, encontra-se uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil; uma análise dos problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no País, tanto para o público denominado “regular” como na EJA. A partir daí, apresentam-se e discutem-se as concepções e os princípios do Programa. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>. > Acesso em 07.04.2015.

⁶⁵ Segundo Documento Base do PROEJA: São públicos do PROEJA: Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens trabalhadores, idosos, subempregados e desempregados (BRASIL, 2007, p. 11).

Primeiramente, para se falar em elementos geradores dos descompassos, não se pode deixar de aludir ao fato de que a proposta do programa surgiu no âmbito de lutas de forças políticas opostas entre forças conservadoras e os que defendiam a necessidade de uma reforma estrutural. Paiva (2012, p.46) nesse sentido comenta que “a construção de um campo de conhecimento na interseção da educação profissional e da educação de jovens e adultos trouxe para o terreno certo “abalo” no estabelecido até então”. Como explica Paiva (2012, p.47):

O PROEJA, desde sua implementação, vem desde sua origem provocando “ondas sísmicas” entre pesquisadores e professores, deslocando conhecimentos, exigindo novos estudos e compreensões. Dentre alguns aspectos destacados em pesquisas encontramos temas sobre a iniciativa de reunir a formação técnica à escolarização de jovens e adultos trabalhadores, pouco considerados como público pela maioria dos programas, e público ao qual tem sido destinada a formação para área de trabalho socialmente desprestigiada; a abertura da rede federal, tão elitizada, para um público demandante de ensino técnico jamais contemplados por estas instituições, com relativa equidade, de jovens e adultos como sujeitos de direito, cumprindo assim preceito constitucional.

Com estas características de engendramento cabe uma sucinta análise da primeira versão do PROEJA instituída pelo decreto nº. 5.478/2005 no intuito de indicar as razões da sua reformulação.

A estrutura organizacional inicial do PROEJA, dentre vários motivos foi duramente criticada com relação ao fato de que restringia a oferta educativa através dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s, à proporção de no mínimo uma reserva de 10% das vagas com base no número de matrículas do ano anterior, para o público da EJA (alunos com mais de 18 anos e ensino fundamental concluído), bem como a determinação máxima de carga horária referente à formação geral e profissional.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as classes desprovidas e pouco a pouco foi se transformando em atender a um público mais selecionado. Hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas e conta para isso com 354⁶⁶ (trezentos e cinquenta e quatro) unidades por todo o território nacional. Segundo ações do Governo Federal até o final do ano de 2014 estarão em funcionamento um total 562 (quinhentos e sessenta e duas) unidades.

⁶⁶ Fonte: Ministério da Educação - Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (p.6). http://portal.mec.gov.br/index.php?Id=13175&option=com_content&view=article.

Diante da dimensão que se tornou a Rede Federal, que desde 2008 passou a ter a obrigatoriedade de ofertar pelo menos 10% do total de vagas para cursos do PROEJA, convém enfatizar que: segundo comenta Paiva (2012, p.48) este fato “caiu como uma bomba no planejamento das unidades federais”. Esse conflito instalado, era preciso negociar não somente a obrigatoriedade de ofertar um número mínimo de vagas, como também a forma de adaptação desse atendimento a um público diferente daquele atendido pelas Instituições Federais nos últimos cem anos. Os problemas se instalaram em relação à forma de acesso, ao despreparo dos docentes e da alta exigência ao público da EJA, ensejando assim o acesso, e não a permanência desse público. No que respeita a limitação das vagas, afirma Rummert (2007, p.44) que:

A criação do Programa, assim não concorreu para a ampliação do acesso, mas provocou o deslocamento de vagas já existentes, em todos os níveis de cada unidade, para o atendimento da nova ação, posto que sua oferta se deu em detrimento da criação de outras turmas de alunos.

Ciavatta (2006, p.13) sobre a questão da limitação de número de vagas, alega que:

Essa situação não condiz com o objetivo proposto do programa que alegava ter a seguinte característica: apresenta-se como objetivo deste programa, a ampliação dos espaços públicos da educação profissional para os adultos e uma estratégia que contribui para universalização da educação básica.

A imposição de reserva de vagas para jovens e adultos junto as Instituições Técnicas Federais, também causou insatisfação por parte desta Rede Federal, fato esse, que se refletiu muitas vezes no sentimento de rejeição por parte do “novo público”. Uma rejeição muitas vezes já indicada a partir do parâmetro abandono e desistência aos cursos.

Dentre os motivos que levaram os CEFET's a se manifestarem contra ao atendimento do público da modalidade de ensino EJA ressalta-se o fato de que a transformação dos CEFET's em instituição de ensino superior expressaria em parte, a rejeição das atividades técnicas, supostamente subalternas, que tem uma origem histórica no mundo ocidental e no Brasil, com seus quatro séculos de escravidão e de dualismo estrutural e discriminação ética e social ante as atividades manuais (Ciavatta, 2006, p.14). Portanto vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, segundo explica Ciavatta (2012, p.80):

Não fizeram qualquer movimento significativo no sentido de integrar o ensino médio e o técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) como instituições de ensino superior, nos Institutos Federais de Educação e Ciência e Tecnologia (IFET's

ou IF's) a prioridade tendeu a ser conferida à oferta de educação superior em detrimento do ensino médio.

Com relação ao sentimento de inadequação do público retratado na alta taxa de abandono ao curso, não se pode deixar de mencionar o fato de que as escolas técnicas desde sua fundação, ou da sua criação em 1909 tinham por objetivo atender a uma classe privilegiada intelectual. Uma formação técnica que ao longo dos anos sempre foi reconhecida pelo nível de exigência e capacidade dos alunos, que em geral trazem no currículo um percurso escolar linear e de êxito.

Geralmente a seleção para os alunos é acirrada e valorizada. Agora, como atender em conjunto a um público cujos percursos escolares foram opostos? Com interrupções, longo período fora da escola, e cujo público por sua vez, possui outras capacidades e conhecimentos, mas que não são valorizados?

Esses elementos são os que dificultaram e dificultam a adequação da proposta, para além de outras, tais como: metodologia, material didático e disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos. Outro tema em discussão foi o fato da carga horária do programa. O PROEJA, segundo o Decreto nº 5.478/2005, em seu art. 3º e 4º determinam para a formação inicial e continuada de trabalhadores, uma “carga horária máxima” para o programa em 1.600 horas, das quais no mínimo, 1.200 horas, seriam destinadas à formação geral e 200 horas à formação profissional. Para a habilitação técnica, a carga horária máxima de 2.400 horas, assegurando o mínimo de 1.200 para formação geral e as demais observando a respectiva habilitação e normativas curriculares nacionais. Sobre a limitação da carga horária, Frigotto *et al.*, (2005) referem que existem incoerências porque não há porque defini-las pela máxima. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade.

Quanto à questão da determinação de horas destinadas a cada área de curso também merece destaque a opinião de Ramos (2005, p.109):

A despeito da proposta de um currículo integrado (...) baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros. Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente.

Sobre a organização dos cursos, estes podiam ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade, prevendo-se saídas intermediárias e possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, referente aos módulos cursados, desde que tivesse concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral (Decreto n. 5.478/2005, artigo 6º, parágrafo único).

Em uma análise crítica quanto a questão da terminalidade que assume o diploma desde que completada a formação geral, Frigotto *et al.*, (2005) analisa que com esta particularidade tentou-se possibilitar a organização de itinerários formativos, bem como a certificação de conhecimentos construídos pelos trabalhadores em processos formativos, sejam esses de caráter formal ou não, coerentemente com as preocupações que levaram à incorporação desses preceitos, como direito, no Decreto n. 5.154/2004.

Não obstante reaparece a dicotomia entre formação geral e específica, posto que se exige a conclusão da parte relativa à formação geral para que se torne possível a certificação da qualificação para o trabalho. Para isso, o curso teria de ser organizado em etapas e cargas horárias distintas de formação geral e de formação específica, inviabilizando a forma integrada.

Frigotto *et al.*, (2005) acrescenta que tal como ocorre no Parecer nº 39/2004 e na Resolução CNE nº 01/2005, na modalidade EJA o princípio que (des) articula formação geral e específica também não é a integração mas, sim a independência entre elas. As medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de uma ou outra alteração mantêm tudo como estava antes.

A segunda versão do PROEJA, diante da insatisfação com os termos do decreto e a pressão por um documento que pudesse elevar a escolaridade dos trabalhadores em termos de acesso e de qualidade foi exarado o novo Decreto nº 5.840/2006 para regulamentar o PROEJA que embora, tenha atendido a algumas das reivindicações manteve alguns descompassos entre teoria e prática que convém analisar.

Uma das alterações realizadas foi quanto à ampliação do atendimento do aluno da EJA incluindo a fase do ensino fundamental, pois o primeiro decreto anterior apenas atendia ao ensino médio. Sendo assim, segundo o novo Decreto nº 5.840/06: O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

Art. 1º: Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

Outra alteração foi com relação a ampliação da instituição ofertante, que antes era restrita ao Institutos Federais, passando o novo decreto a estender a autorização a outras instituições parceiras tal qual prevê o art. 1º:

§ 3º: O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

Quanto a essa parceria, Paiva (2012, p.52) analisa que “se por um lado essa expansão representava uma necessidade da sociedade, por outro implicava um esforço da Rede Federal, também em expansão, pela implantação de novas unidades em vários pontos do país”. Em termos mais otimistas, quanto à expansão das instituições ofertantes, Siqueira (2010, p.75) defende que diante da histórica ausência de oferta:

A inclusão dos Estados e Municípios num programa criado para trabalhadores que não estudaram na dita idade regular, e que queiram aperfeiçoar seus labores, a instituição do PROEJA foi uma grande oportunidade. Talvez seja o início do resgate de cinco séculos de exploração de mão de obra no território brasileiro.

Ademais, acerca das instituições ofertantes parceiras há algumas situações ambivalentes que cabem destacar segundo Rummert (2007, p.44):

A primeira é a ampliação do espectro de instituições que passaram a poder oferecer o PROEJA, para além das definidas no primeiro Decreto, nomeadas como em Instituições Proponentes (de âmbito público: Instituições de Ensino Federais, Estaduais e Municipais de Educação, bem como Secretarias de Educação) e Instituições Parceiras, referidas como “quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta de curso no âmbito desse Programa”. O documento destaca, entretanto, como “parceiras preferenciais instituições pertencentes ao Sistema ‘S’”, num claro movimento de oposição em relação aos pressupostos anunciados nas partes introdutórias do mesmo documento e evidenciando a forte capacidade de intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal.

Com relação ao atendimento aos alunos da EJA nas Instituições ofertantes, principalmente em se tratando das Redes Federais é pertinente apontar a falta de preparação das mesmas em atender ao novo segmento (EJA), seja por questões de espaço e estruturas físicas próprias, seja enquanto aspectos pedagógicos. Para além

dessas dificuldades soma-se a falta de qualificação docente. Nesse sentido se manifesta Moura (2006, p. 44):

[...] nas instituições que atuam na educação profissional e tecnológica – EPT, tanto na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agro técnicas Federais – EAF e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais - como nos sistemas Estaduais e nas Redes Nacionais de formação profissional que integram o Sistema S, não existe uma linha de ação especificamente voltada para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, embora algumas delas tenham muitos jovens e adultos como alunos.

Sobre a carga horária, a partir do novo Decreto nº 5.840/2006 estabelece-se que segundo art. 3º, uma “carga horária mínima” de 1.400 horas para os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de 2.400 horas para educação profissional de nível médio. Sobre a carga horária mantém-se o aspecto dual da proposta ao não conseguir conciliar a integração entre aulas técnicas e gerais.

No art.1º § 4º deste decreto, a oferta dos cursos deve partir da construção prévia de um projeto integrado único, pois a finalidade da formação integral é a superação da cultura geral versus técnica, assim pressupõe-se que a relação entre conhecimento geral e específico seja planejado e executado continuamente ao longo da formação do sujeito. Todavia, como assinala Ferreira (2012, p.105):

Em se tratando das Instituições Federais, esse processo vem se dando no âmbito das estruturas dos IF's, as quais estão organizadas segundo a lógica do gerencialismo e voltadas para a oferta de cursos técnicos e tecnológicos a uma clientela que passou por um itinerário formativo dentro dos padrões regulares estabelecidos pela sociedade brasileira. Não há experiência com segmento de alunos cujos percursos escolares foram precários, interrompidos e muitas vezes concluídos sob moldes de ofertas supletivo e que buscam e necessitam, para além de uma formação técnica específica, também de uma formação geral.

Nas escolas técnicas, não há tradição em atender um público cujos percursos escolares foram interrompidos várias vezes, e que em muitos casos, os alunos passaram mais de 10 anos fora do contexto escolar. Tampouco como dito, não há professores capacitados com metodologias e material adequado.

Essa mesma realidade é enfrentada também no sistema S e surpreendentemente também na Rede Pública. Esta última, de forma diferenciada, não somente no sentido da não integração plena, pois a escola estadual tem uma história de atendimento ao público EJA, em todo caso este fato não inibe o surgimento de outras dificuldades.

No caso das Instituições da Rede Pública, para além da ausência de docente preparado soma-se a falta de apoio financeiro e cumprimento das promessas de entrega

de equipamentos e laboratórios, (falta estrutura física) além da necessidade de buscar contratação de profissional técnico (em geral não são docentes) para atender a parte curricular técnica da oferta como para os casos de cursos como administração, gestão, contabilidade etc.

Com relação à validade do diploma, o novo decreto também confere validade a nível nacional segundo se depreende da leitura dos arts. 5º ao 8º, e em razão da ampliação das Instituições ofertantes, também se amplia a quantidade de entidades emissoras de diplomas. Não há no novo decreto alusão ao pré-requisito para a emissão do diploma da conclusão relativa à formação geral, de forma específica como era determinado no anterior decreto para o direito de acesso ao diploma, por outro lado, só é possível receber o diploma após a conclusão de todo o programa com êxito.

Quanto ao objetivo do PROEJA, segundo se depreende da análise do Documento base este afirma que é: superar “[...] programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro treinamento centrado no mercado de trabalho e na empregabilidade” (Brasil/ Documento Base, 2007, p. 25).

Para atingir estes objetivos, o Documento Base (2007) afirma que é imprescindível a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, tendo como horizonte a condição humanizadora da educação, que não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Assinala Barros (2013, p 72) que,

Sobre estes objetivos, cabe ressaltar que considerando o público alvo do programa em contraste com os objetivos de uma educação ‘continuada’ e ao ‘longo da vida’, aliada à ‘formação para o mundo do trabalho’, nos defrontamos de imediato com outras inconsistências do programa, que se encontra visivelmente numa posição dicotômica entre a necessidade de oferta educativa de qualidade e os interesses hegemônicos de uma classe dominante, situação esta que agrava a superação do desafio de uma educação integradora para os que vivem do trabalho.

Com relação aos princípios que devem nortear o PROEJA são definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil/ Documento Base, 2007, p.37).

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes.

O segundo princípio, decorrente do primeiro consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito — assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado. Além disso, alarga-se a projeção desse dever ao se apontar a educação básica iniciando-se na educação infantil e seguindo até a conclusão do ensino médio (Brasil/ Documento Base, 2007 p.38).

O terceiro princípio trata da ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo.

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo; enquanto o quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos.

E o último princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Dentre os princípios enumerados acima cabe salientar a questão, quiçá uma das mais emblemáticas, que trata o quarto princípio no qual adota a concepção do “trabalho como princípio educativo” compreendido não em sua perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade (Brasil/ Documento Base, 2007, p. 37-38). Rummert (2007, p.44) a respeito deste tema, afirma que:

Tal princípio conflitua diretamente com a concepção de trabalho como princípio educativo tal como o é concebido pelos “parceiros preferenciais”

eleitos pelo próprio MEC: os empresários que regulam a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas postos pelo mercado.

Para compreender o sentido do trabalho presente no Documento relativo ao PROEJA é necessário fazer uma leitura de seus textos oficiais e dos pontos principais de seus referenciais teóricos ideológicos, baseados em Marx e em Gramsci. Segundo Documento Base (2007, p.38):

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.

A leitura desta parte do texto considerada sob a perspectiva ideológica ao qual está vinculada orienta ao entendimento de que o sentido de trabalho do PROEJA tem caráter educativo, ou seja, que não se reduz a um formato utilitarista de estreita relação entre a formação e o mercado laboral. Por trabalho como princípio educativo, Nosella (2009, p. 10) opina que deve - se entender

A expressão "princípio" aponta para a causa final do processo educativo (...), ou seja: o objetivo final é o princípio organizativo e executivo de todo o processo; (...). A expressão "trabalho como princípio educativo" (...) o "trabalho" significa o processo ontológico de humanização da natureza que os homens, coletivamente, operam para prover à sua sobrevivência.

O entendimento do ‘sentido de trabalho’ segundo este princípio perpassa pela ‘concepção de trabalho’ segundo a interpretação do conceito formulado por Marx e da escola unitária de Gramsci. Marx (2003) entende que o trabalho pode ser visto sob duas vertentes: na sua forma histórica e como algo inerente ao homem. Ao analisar o trabalho na sua forma histórica, isto é, como a produção da vida material que se apresenta nas sociedades afirma que o movimento da história se dá pela luta de classes. Esta luta advém da condição de uma parcela da sociedade ser constituída por homens expropriados do produto do seu trabalho nas sociedades escravistas, feudal e capitalista.

Na segunda vertente, o trabalho como algo inerente ao ser humano, Marx (2003) entende que este é o meio pelo qual os seres humanos se diferenciam dos demais seres da natureza, embora façam parte dela. Neste sentido mostrou que: o homem pela sua condição de espécie diferenciada dos outros animais é capaz de estabelecer relações mais complexas com o meio em que vive e com os próprios homens. Ao descrever essa condição, que se pode entender como condição humana, Marx (2003, p. 116) afirma: “A atividade vital lúcida, diferencia o homem da atividade vital dos animais”.

É a partir das preocupações de Marx que nasce a proposta de formação *omnilateral*⁶⁷ do homem e de uma educação que contribua para a superação das relações de subordinação da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante. O sonho de uma formação completa partiu dos primeiros socialistas que buscavam o viés “*omnilateral* no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2010, p. 86).

Frigotto (1989) esclarece que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. O trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador é assinalado por Frigotto (1989, p.8):

Implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, des-educativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

O referencial teórico do PROEJA, também faz menção à Gramsci que defende a ideia de uma Escola Unitária, capaz de superar aquilo que considerou o esgotamento da escola tradicional e a necessidade de uma escola típica da sociedade industrial, porém, do ponto de vista dos trabalhadores: “A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci citado por Nosella, 2010, p. 168). Nas concepções de Gramsci encontra-se a valorização da educação formal como meio fundamental de formação da cultura.

Neste sentido, a Escola Unitária por ele proposta está vinculada ao seu projeto de luta política e ao seu modo de ver as relações que se estabelecem na sociedade industrial da época. Como método, “[...] a unitariedade se constrói a partir do elemento produtivo de cada dicotomia: a filosofia, a política e a liberdade se forjam no sólido terreno da economia e da necessidade” (Nosella, 2010, p.176). E assim para a realização de uma

⁶⁷ O conceito de *omnilateralidade* formulado por Marx corresponde à concepção “de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação” (Romão, 2010, p. 33).

educação unitária é necessário um currículo integrado. Segundo o Documento Base PROEJA (2007, p 43), um currículo integrado é:

Aquele que possibilite inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

Em termos de construção teórica da proposta está bem elaborada. Ocorre que na prática a mesma não se realiza. Não é possível apenas realizar uma previsão teórica sem instrumentalizar as bases para sua efetivação e eficácia.

A partir do espaço virtual chamado “Diálogos do PROEJA”⁶⁸ organizado pelo MEC foi possível aceder a resultados de várias pesquisas de campo acerca do PROEJA, cujos trabalhos são oriundos de experiências de implantação do programa na esfera da Instituição Federal.

Depois da uma incursão na base de dados, foi possível realizar uma contextualização com outros trabalhos oriundos das Instituições parceiras e da Rede Estadual, e a partir deles estabelecer uma comparação com os indicativos nacionais.

Sucintamente pode-se afirmar que os resultados quanto ao perfil do aluno, motivos de retorno escolar e evasão não diferem entre si, seja em razão da instituição (Federal, estadual ou Sistema S) ou em razão das Regiões do país, e também não diferem dos dados da presente investigação.

Dentre as pesquisas disponíveis⁶⁹, referente ao PROEJA, quanto ao perfil, objetivos de realizar o curso, motivos da evasão e outros resultados, destaca-se aqui alguns para estabelecer um parâmetro de análise. A pesquisa realizada por Pedrosa (2010) do CEFET/RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas teve como tema *PROEJA – Recortes de uma realidade educacional*, e dentre outras questões abordadas, apresentou dados sobre motivos de retorno à escola, e as respostas mais

⁶⁸Fórum virtual do Projeto 19 – Diálogos do Proeja. In Fórum EJA Brasil. Disponível em <<http://forumaja.org.br/pf/>>acesso em 22 de agosto de 2011.

⁶⁹ Para outros resultados indica-se: Patrão e Feres (2011): Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007); Vieira (2006): Da escola ao trabalho: competência e inserção profissional, na visão dos estudantes de química da escola técnica de UFRGS; Miranda (2008): Educação profissional técnica do Vale do Rio dos Sinos: a situação da inserção profissional dos jovens egressos dos cursos técnico-profissionalizante voltado para o setor coureiro – calçadista; Gonzalez e Pimenta (2000): Acompanhamento de egressos dos cursos de qualificação e habilitação das áreas: administração, moda e beleza e turismo e hotelaria do sistema SENAC.

incisivas foram aquelas relacionadas às expectativas de melhor emprego e um trabalho na área de formação do curso; melhorar o padrão de vida salarial e a motivação para montar negócio próprio (Pedroso, 2010).

Sobre as causas de abandono ou evasão escolar, a pesquisa aponta aquelas relacionadas à falta de tempo e desconhecimento das oportunidades que o curso poderia proporcionar para inserção no mercado de trabalho. Dos 40 alunos da turma de 2009, somente 26 se mantinham na sala à época da pesquisa (...) e que segundo os próprios colegas sobre os motivos de desistência, estes variavam entre a falta de tempo para conciliar estudo e atenção a família e/ou emprego, horário de início e término das aulas e desconhecimento da possibilidade de inserção no mercado de trabalho a partir daquela formação (Pedroso, 2010).

A pesquisa com o tema *Teoria e prática na aprendizagem no âmbito do PROEJA* realizado no IFPA – Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará/ 2010, desenvolvida por Bentes (2010) analisa dentre outros aspectos, as razões pelas quais o aluno realizou o curso. Segundo o autor, dentre as razões para estar realizando o curso, 24% dos inquiridos alegaram a inserção no mercado de trabalho; e 20% indicaram a melhoria da qualidade de vida.

A pesquisa realizada por Campos (2010) no IFMT – Instituto Educação Tecnológica de Mato Grosso - Campus “Octayde Jorge Silva”, com o tema: “*O conceito de trabalho dos alunos PROEJA*” abordou entre outros temas, os motivos que levaram os alunos a fazer a opção pelo curso no PROEJA neste instituto. As respostas mais correntes em Campos (2010,p.39) foram:

Concluir o ensino médio e ter uma profissão. Para aqueles que já trabalhavam na área, seria uma oportunidade para melhorar a qualidade de seu serviço, aumentar sua remuneração, ascender profissionalmente ou manter-se no mercado de trabalho, pois demonstravam preocupação em conseguir, além da capacitação, a certificação, item cada vez mais solicitado pelas empresas, sobretudo as maiores.

Para Campos (2010, p.57) os atores sociais demonstraram ter ânsia por formação e qualificação:

Aqueles que estão em busca de uma profissão acreditam que após a conclusão do curso estarão preparados para o mercado de trabalho; os que já são profissionais presumem que estarão ainda mais capacitados, qualificados para manter o emprego que possuem ou conseguir uma promoção. Todos acreditam que para conquistar seus objetivos precisam aliar experiência (prática) à educação (certificação). É importante ressaltar que os alunos sabem que essa qualificação é só o começo; que o aprendizado é constante e interminável.

Também nesse sentido corrobora os resultados da pesquisa realizada por Santos (2005) com o tema *Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades do fazer pedagógico*, que abordou entre outros temas, a questão relacionada aos motivos do retorno à escola. Santos (2005, p.88) assinala “que os alunos nutrem a expectativa de carteira assinada a partir da conclusão do curso, outros vivenciando o ‘luto da carteira profissional’ assinada têm neste fato um incentivo para o retorno à escola na busca de uma formação e qualificação”.

Um trabalho interessante foi desenvolvido por Goi (2009) com o tema *Proeja e inclusão social: Qualificação, emprego e desemprego de egressos do curso de informática da EAFS/RS - Escola Agrotécnica Federal de Sertão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*.

Dentre as questões abordadas busca compreender a relação formação e trabalho. Segundo dados da sua pesquisa, estes apontam que somente concluíram o curso 55% dos quais 72,7% eram do sexo feminino. A faixa etária predominante ficou entre os 18 a 25 anos e se declaram casados 63,3% dos entrevistados (Goi, 2009, p.42).

Questionados sobre o tempo de afastamento da escola, a pesquisadora constatou que a maioria (54,5%) já estava afastada há mais de dez anos (Goi, 2009). Um dos objetivos da pesquisa foi verificar se o Curso de Formação Integrada ao Ensino Profissional em Informática, oferecido pela EAFS/RS, no âmbito do PROEJA contribuiu para aumentar a qualificação dos egressos. Relativamente a este objetivo, Goi (2009, p.42) indica:

Segundo a análise dos dados de sua pesquisa, o PROEJA criou muitas expectativas de melhoria da qualidade de vida destes educandos, mas que pode observar a existência da contradição entre o discurso e a prática, que está na compreensão dos falsos benefícios e papéis gerados pelo PROEJA, que se mostra de forma contraditória pelo desafio de emancipação da classe trabalhadora, através de condições concretas e históricas e pela perspectiva de construção do dever histórico de que a escola atenda as expectativas de todos.

Outra pesquisa, que cabe aqui destacar, é uma tese de doutorado, desenvolvida por Siqueira (2010) com o tema *Alunos do PROEJA. Histórias de estudantes do Instituto Federal de educação ciência e tecnologia Sul-Rio-Grandense*.

Dentre os objetivos desta investigação buscou conhecer mais sobre a realidade escolar do aluno PROEJA, com ênfase nas dificuldades do percurso escolar e expectativas em realizar a formação profissional no curso de Técnico Administrativo no

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul, em 2006.

Com relação ao gênero destaca que a maioria era do sexo feminino com faixa etária predominante entre 25 a 30 anos. Quanto ao tema de trabalho e ocupação profissional, Siqueira (2010, p.133) indica que segundo os dados da pesquisa, “todos os alunos ingressantes trabalhadores, exerciam uma função profissional distinta daquela escolhida para realizar o curso”.

Entre as funções indicadas exercidas por estes alunos estavam as de padeiro, secretária, vendedor e metalúrgico”. Segundo Siqueira (2010, p.133):

O resultado apontou que a maioria tinha como expectativa a ascensão profissional dentro da empresa onde já trabalhava ou a obtenção de um emprego melhor. Para o autor, a maioria dos entrevistados acreditava que esta formação possibilitaria melhorar a condição de vida pessoal e da família.

No campo da Instituição parceira do sistema “S” destaca-se a investigação realizada por Neri (2012) com o tema “As razões da educação profissional: olhar da demanda”. Uma pesquisa realizada com apoio do SENAI nacional.

O objetivo dessa pesquisa era analisar os dilemas da educação profissional desde a perspectiva dos protagonistas da ação: os estudantes. Acerca dos motivos alegados por aqueles que entram nos cursos, mas não terminam, os dados da sua pesquisa apontam que “o principal motivo está associado à falta de interesse” (Neri, 2012, p.22). A falta de interesse, segundo o autor está relacionado em dois grupos: que o conteúdo do curso é incompatível com as necessidades percebidas e associadas ao mercado de trabalho e a insatisfação com o curso por não conseguir acompanhar as aulas. A seguir vêm os problemas relacionados com família e por razões econômicas.

Outra pesquisa importante é a realizada por Pavão e Silva (2012) com o tema *Educação de jovens e adultos/proeja e a problemática da evasão escolar*, realizado com alunos do Técnico de Alimentos integrado ao Ensino Médio, na modalidade EJA, via PROEJA, sob a coordenação do Departamento de Química.

Os resultados apontam que houve, no período de 2007 a 2008, um elevado índice de evasão escolar, correspondente ao percentual de 50% do número de vagas ofertadas à comunidade. O motivo da escolha do curso indica que 69% o escolheram porque queriam concluir seus estudos e obter qualificação profissional; 19% estavam

interessados pelo curso em si; 6% desejavam ingressar na Instituição e 6% foram estimulados pela natureza do curso e pela forma de ingresso (Pavão e Silva, 2012).

Na esfera de pesquisas com Rede Estadual destaca-se a tese de doutorado de Ceuli Jorge Mariano (2014) da Universidade Federal do Paraná com o tema *Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná*.

Com relação ao entorno familiar, no caso específico dos trabalhadores que buscaram a sua formação no PROEJA da Rede Estadual do Paraná, a pesquisadora estabeleceu um perfil que os define como: maioria composto por mulheres, idade média superior a 30 anos, afastados da escola há mais de dez e com histórico socioeconômico que desfavoreceu o acesso aos estudos na idade considerada adequada. O principal motivo da procura pela formação e escolarização no PROEJA foi o interesse em conseguir um emprego mais rentável e melhorar as condições de vida.

Também da Rede Estadual do Paraná destaca-se a investigação realizada por Hotz (2010) sobre as dificuldades que os alunos encontraram no curso desde o momento da matrícula. Com respeito ao Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, a maioria dos alunos apontaram como dificuldades a falta de professores das disciplinas técnicas e a falta de qualificação de alguns dos que atuam. As respostas dos alunos nos demais estabelecimentos foram bastante diversificadas, sendo, no entanto, que se destaca em todos eles a afirmação dos alunos de que há dificuldade em conciliar o trabalho e o estudo, no referente ao tempo para estudar e fazer os trabalhos fora do horário de aula, o cansaço físico e a incompatibilidade de horários entre o trabalho e a escola.

Com relação aos índices de aprovação e desistência, os dados coletados no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” em 2008, no curso de técnico administração da primeira turma mostram que, como indica Hotz (2010, p.186):

Comparando o número de alunos matriculados no primeiro semestre com aqueles matriculados no quarto semestre, percebemos também que apenas 28,20% dos alunos inicialmente matriculados permaneceram no curso, o que significa dizer que 71,80% dos alunos inicialmente matriculados desistiram, reprovaram ou foram transferidos.

Estes resultados elencados têm por intuito demonstrar o panorama da realidade do PROEJA em regiões e instituições diferentes, e cujos dados não diferem entre si enquanto aos resultados de perfil, causas de abandono ou expectativas em relação ao curso. Portanto sejam Instituições Federais, Sistema S, ou Rede estadual, praticamente os trabalhos de campo apontam para uma grande problemática ainda por vencer quanto

ao programa: alta taxa de abandono do curso, a falta de interesse dos alunos e a não relação entre formação e emprego.

Estes dados quando comparados com as estatísticas nacionais, também são condizentes com a mesma realidade. Observando a evolução dos dados sobre o ensino médio e aluno EJA (IBGE, 2009), ano de início do curso PROEJA pelos diplomados entrevistados nessa pesquisa, os resultados apontaram quanto aos motivos de alunos estarem matriculados: “melhores oportunidades de trabalho” (19,4%); seguida da opção “adiantar os estudos” (17,5%); “conseguir diploma” (13,7%) entre outros.

Com relação ao crescimento da população em diferentes faixas etárias, é interessante analisar o que representa essa referência em termos de demanda de escolarização.

Segundo IBGE (2009), a população de 18 anos e mais representava 66,8% da população em 2003 e subiu para 70,3% em 2009. A população com idade entre 30 a 59 anos era de 35% em 2003 e passou para 38,4% em 2009, e para o caso dos menores de 17 anos houve um decréscimo: de 33,2% em 2003 para 29,6% em 2009. (IBGE, 2009). Em análise a estes dados do IBGE (2009), Oliveira e Machado (2011, p.132) salientam que:

Dentre os 70,3% da população de 18 anos e mais, desconsiderando os 11,3% de idosos de 60 anos e mais como demandantes de escolarização com formação profissional, ainda restariam 59% da população entre 18 a 59 anos que são potencialmente demandantes de uma experiência como o PROEJA. Parte destes podem até já estarem escolarizados, mas é grande o número dos que não concluíram o ensino fundamental e médio ou que se encontram a frequentar uma escola.

Com base nos dados do IBGE/Pnad (2010), a população residente de 18 anos e mais no Brasil e aqueles que frequentavam escola por nível de ensino em 2009, representava apenas 9% da população. Sobre este dado, Oliveira e Machado (2011, p.133) alertam que:

Se apenas 9% da população entre 18 e mais, frequentavam escola, este fato por si só evidencia não ser possível crer que todos os outros 81% concluíram a educação básica ou educação superior, sendo assim existe uma demanda potencial para educação básica integrada ou não à educação profissional.

Seguindo a tendência do ensino médio regular e do ensino médio EJA, com relação especificamente ao PROEJA referente aos números de matrícula/ ano/ instituição se pode observar abaixo a tabela a qual demonstra claramente os altos índices de matrícula em suas várias Instituições ofertantes.

Tabela 1. Matrícula na educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), no Brasil, no período de 2008 a 2013 por esfera ofertante.

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2008	8.014	3.958	28	2.939	14.939
2009	10.883	4.327	66	4.257	19.533
2010	14.078	19.919	40	4.115	38.152
2011	14.530	23.033	84	4.324	41.971
2012	14.107	17.171	634	4.081	35.993
2013	13.011	22.011	382	5.865	41.269

Fonte: Brasil/INEP (2012).

Segundo os dados acima expostos, no período de início da implantação do programa em 2008, o PROEJA apresentou dados animadores e uma procura razoável pelo seu público alvo. O número de matrículas no país em 2008 foi de 14.939, apresentando um crescimento até 2011 que representou 41.971 alunos. Em 2012 evidenciou um decréscimo para 35.993 alunos, para aumentar novamente em 2013.

Apesar do indicativo inicial de sucesso, posto que entre os anos de 2008 a 2011 houve crescimento de matrículas, em 2012 iniciou um decréscimo substancial na ordem de 14,2% do total de matrículas no país, sendo mais acentuada na rede estadual de educação. Em 2013 as matrículas retomaram um crescimento, indicado a nosso ver, por conta da implantação na Rede Estadual de mais dois Estados da federação (Brasil/INEP, 2012, p. 25), e no caso de Mato Grosso, provavelmente, pela redução de três para dois anos de duração do curso, cuja redução da carga horária objetivava justamente o apelo ao retorno e permanência dos alunos que migraram para outros cursos regulares, ou profissionais como o mais expoente, o PRONATEC.

Ao buscar a compreensão do reflexo do descompasso entre a teoria e a prática do PROEJA, quanto aos altos índices de abandono ao curso, das poucas expectativas e falta de interesse dos alunos ao programa, como um problema não exclusivo seja em razão da Instituição ofertante ou da região do país, e sim como um problema nacional fez-se a partir de uma leitura desse cenário em diálogo com a teoria dos campos sociais de Bourdieu (2007).

Para o autor, o espaço social vivenciado pelos agentes evidencia várias dimensões que se apresentam como campos em disputa. Cada campo possui certa

autonomia e uma lógica interna e também interfere na estrutura dos outros campos. O funcionamento de cada campo é determinado por um tipo específico de capital, que pode ser econômico, cultural e social, porém existe historicamente uma hierarquia entre os capitais que coloca o capital econômico à frente dos demais na estrutura e organização dos campos sociais subordinando-os à sua lógica (Jorge e Barros, 2014 p.1220). Assim sendo é necessário segundo orienta Bourdieu (2007, p. 150):

Estabelecer um conhecimento adequado não só do espaço das relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do campo, mas também das relações necessárias estabelecidas, pela mediação dos *habitus* dos seus ocupantes, entre essas posições e as tomadas de posição correspondentes, quer dizer, entre os pontos ocupados neste espaço e os pontos de vista sobre este mesmo espaço, que participam na realidade e no devir deste espaço.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) orienta para a identificação das estruturas homólogas que regem os campos sociais e a posição ocupada (*habitus*) pelos sujeitos, a fim de identificar os invariantes estruturais que representam a totalidade desses campos, ou seja, as estruturas singulares que determinam o seu funcionamento como os interesses, formas de dominação e jogos em disputa.

A invariante apanhada em análise, relacionada ao processo de implantação do PROEJA e seus mecanismos de funcionamento é visível quanto aos resultados não auferidos pela proposta do programa. Quando esta proposta não atinge o número de alunos que deveria e poderia atingir, quando não consegue manter estes alunos até o fim do curso, quando a proposta de currículo integrado não se realiza, nem tampouco se realizam as perspectivas dos alunos diplomados ao não oportunizar de fato, a possibilidade de mobilidade, seja no campo social, econômico ou cultural. Ao contrário, as diferenças, a imobilidade, a desigualdade social mantém-se. E mantém-se à custa do discurso tacitamente aceito de autorresponsabilidade, divulgados por aqueles defensores da teoria do capital humano.

Esse discurso parte de uma minoria dominante, que consegue realizar a coação da necessidade de aquisição de “bens simbólicos e materiais”, como ferramenta indispensável para mobilidade socioeconômica (Jorge e Barros, 2014, p.1225), e assim, seja no meio familiar ou escolar assisti-se à reprodução das invariantes do espaço social, em todos os campos e em especial o educacional. Uma reprodução que reafirma as desigualdades ao excluir aqueles que não são considerados detentores das condições requeridas, como no caso dos trabalhadores jovens e adultos conforme se pode verificar na experiência de formação através do PROEJA.

Esta situação vem a ser notabilizada por Bourdieu (2007, p.53):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Considerando estas questões de contraponto entre a teoria e a prática, Castro e Vitorette (2008, p. 5) assinalam que os grandes desafios do PROEJA são:

(...) potencializar as possibilidades colocadas pelo Programa em relação à construção de uma educação libertadora – como apontava Paulo Freire – ampliando-o de maneira que possa garantir condições de igualdade formativa para as pessoas jovens e adultas, num momento em que a educação para o mundo do trabalho tem se constituído em fundamento para a inserção social.

Nessa direção, Goi (2009, p.24) alerta para o fato de que:

Não se esquecendo dos desajustes no campo teórico e críticas recebidas quanto à sua aplicabilidade, qualidade e caráter fragmentário, questões estas que devem ser ainda discutidas e solucionadas, o PROEJA, se implantado com seriedade, possibilitará ao educando condições de formação geral e profissional.

Ademais, para um contraponto às inconsistências e descompassos é necessário propor uma política consistente de investimento para elevação do nível de vida da população, acompanhadas de estratégias de escolarização efetiva e universalização dos níveis fundamentais e médio. E não, como se tem observado, a manutenção de políticas assistencialistas, cujo pensamento norteador ainda se mantém ajustado à conformação da educação ao capital e não uma educação para a cidadania e para a emancipação social.

2- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MATO GROSSO

Essa investigação tem por delimitação de espaço geográfico, enquanto campo de pesquisa, o Estado de Mato Grosso,⁷⁰ nomeadamente a capital Cuiabá e seu Município adjacente Várzea Grande. Portanto entende-se necessário situar, mesmo em breves apontamentos, o contexto da formação desse Estado, suas políticas educativas quanto a educação profissional e a abertura ao processo da oferta do ensino médio integrado.

Quanto ao contexto sociohistórico da fundação de Mato Grosso⁷¹ cabe aludir o fato de que foram os espanhóis os primeiros a chegarem à Região deixando marcas no linguajar e costumes até hoje em muitas regiões mais recônditas do Estado.

No dia 8 de abril de 1719, após incursões no terreno por parte de alguns Bandeirantes e de enfrentamentos brutais com os índios Coxiponés, Pascoal Moreira Cabral em visita exploratória ao local assinou a Ata de Fundação da Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá (Siqueira, 2002) que se tornaria mais tarde Cuiabá, a capital de Mato Grosso.

No tocante a educação em Mato Grosso, como regra nacional da época da sua fundação, estava a mesma após o Tratado de Tordesilhas sob a influência da Coroa portuguesa. Segundo descreve Brêtas (2000, p.37) o adestramento do homem da região tinha por objetivo conter o “espírito insidioso do homem mato-grossense e organizar a sociedade segundo os ditames da coroa portuguesa”. Para Ferro (2003, p.5):

A fundação de povoados, era um modo de tentar civilizar os povos e criar certa consciência social estatal. Enquanto o comércio era orientado através da metrópole portuguesa, numa relação de dominação e subordinação: A principal fonte de renda na Capitania de Mato Grosso, era a extração do ouro, e para isso era necessário explorar mão de obra indígena e escrava.

Em razão da não instalação oficial dos Jesuítas na região, os ideais liberais não tiveram barreiras. Para Brêtas (2000, p. 80): “Em Mato Grosso, a educação de forma diferente das demais regiões da Colônia, não foi palco da educação formal dos Colégios

⁷⁰ Mato Grosso com 297 anos, é composto de 141 municípios, com uma população de 3.224.357 habitantes, o que corresponde a quase 1,6% da atual população brasileira (Brasil/ IBGE, 2015).

⁷¹ Segundo Siqueira (2002, p. 39-40): o nome da Província de Mato Grosso foi dado pelos irmãos “Paes de Barros”, em razão da mina de ouro que descobriram na região do Guaporé, que após sua comunicação ao Imperador, passou a utilizar o nome para denominar a região.

Jesuítas. Na ausência dos Jesuítas, e pela ausência de professores Régios, a educação era limitada e privilegiada a poucos”. Alves (1996, p. 45) indica que:

Somente $\frac{3}{4}$ parte da população tinha alguma instrução e era restrita à população branca e filhos de dirigentes das coloniais, revelando desde logo, a forma e sentido da educação pela via de dominação de uma elite, que já era característica da educação brasileira, herdada de Portugal.

A ideia de progresso, que o capitalismo industrial inspirava, também se mostrou forte em Mato Grosso, assim que em 1857 houve a abertura da rota fluvial e Mato Grosso recebeu um fluxo de produtos, pessoas, capitais e ideias de forma mais intensa.

Nas últimas décadas do Século XIX, a produção açucareira da Província passou por uma reorganização em sua lógica produtiva, com a mecanização de sua produção, dispondo de equipamentos de última geração, importados da Alemanha. Tal fato proporcionou o surgimento de uma nova força política e econômica na disputa do poder regional: o quadro dos proprietários usineiros. Desse quadro saíram vários governantes de Mato Grosso, dentre eles o mais emblemático foi o Antonio Paes de Barros, conhecido como Totó Paes⁷².

Em uma análise da educação em Mato Grosso, que não difere da tendência nacional da época, Castanho (1999, p.23) afirma que:

O campo da instrução pública teve um papel destacado no processo de difusão da pedagogia da moralidade. A escola tinha e tem como objetivos formar e educar os indivíduos para ocupar seu lugar na sociedade: é, portanto, uma instituição fundamental no processo de produção/reprodução social. Inserida numa sociedade hierarquizada, restou a ela reproduzir no seu interior o conjunto dessas relações e, por extensão, devolver à mesma sociedade indivíduos que reproduziriam esses valores nas suas práticas quotidianas.

Ademais, segundo Castanho (1999, p.23): “O Estado no século XIX organizou uma escola elitista, centralizada e autoritária. E aquela escola foi fundamental para construir e difundir os valores e as práticas que refletiram os interesses do grupo hegemônico para toda a sociedade”. Com este pensamento dominante, entendiam que se devia dar atenção à massa de trabalhadores para que estes pudessem cumprir com seus deveres, desempenhar suas atividades sem perturbação. Nesse aspecto ressalta Rodrigues (2009, p.20):

À medida que essa sociedade se desenvolve historicamente, fica evidenciado que o papel atribuído a educação, constitui uma representação viabilizadora

⁷² Tornou-se um personagem emblemático porque na oligarquia dos coronéis, os Paes de Barros e os Ponce de Arruda eram todos parentes e a sua participação representou uma ruptura de modernidade, de comprometimento capitalista, naquele momento. E conclui Barros (2014, p. 105) que naquele contexto histórico, Toto Paes, levado pela euforia e expansão capitalista, instalada “a Usina de Itaici, que mais tarde se transformaria na maior e mais importante usina de Mato Grosso até 1950”.

de um projeto de classe que se sustenta na existência real das desigualdades de riqueza entre os homens, resultado das relações sociais de trabalho estabelecido.

Num período em que o Brasil quer passar de colonos a cidadãos brasileiros era necessário deixar a tradição da oralidade e apreender a escrita, e desta forma, aqueles que detinham o conhecimento da escrita detinham também um reconhecimento distinto dentro da sociedade. Como expõe Siqueira (2000, p.12):

Como nas demais províncias, a esfera da sociedade mato-grossense era composta por uma “(...) rala e inexpressível elite, letrada, rica e culta”, proprietários de escravos e de terras; por homens livres formados pela “(...) classe média urbana composta por profissionais liberais, funcionários públicos e pequenos comerciantes”; por uma significativa camada de “(...) homens livres, pobres, analfabetos braçais; e por “(...) vasta camada de escravos” analfabetos, e de índios que, não eram considerados como cidadãos”.

Em uma retrospectiva diga-se importante de destacar que em 1873 foi editado o Regulamento com o Regimento das Escolas Públicas de Instrução Pública Primária e em 1875. Tem-se o Regulamento do Ensino Público e Particular que disciplinavam as matérias de 1º grau organizadas em seções. Em 1878 organiza-se a educação em dois graus: o 1º grau obrigatório, e o 2º livre. Segundo análise de Sá e Xavier, (2006, p.79):

Essa divisão do ensino primário em 1878 evidencia uma ação de distinção social que colaborava para a exclusão no processo de escolarização. Isso porque, a partir de então, só poderiam cursar o 2º grau, aqueles que fossem aprovados no 1º grau. Em contrapartida, os pais ficavam obrigados, perante a lei, a matricularem seus filhos apenas no 1º grau, deixando de fazê-lo no subsequente.

Sá e Xavier (2006, p. 79) destacam uma curiosidade para época: “O processo de aprendizagem da escrita era a partir de um modelo artesanal com uso de areia e ardósia para iniciantes e para aqueles mais hábeis, pluma de ganso ou pena metálica”. Assim observa-se uma lenta progressão quanto ao uso do papel. Sobre o aspecto do uso do papel, Hébrard (2001, p.116) explica que “o pouco uso do papel é em razão do preço do mesmo, poucos podiam pagar. O caderno só chegou às escolas meados do século XIX. Fato que foi revolucionário no ensino”.

Com relação ao ensino profissional segundo expõe Lima (2014, p.31):

No final da primeira metade do século XIX, a partir do governo central, com a criação do Arsenal de Guerra, foi estabelecida em seu interior a Companhia de Aprendizes e Artífices, onde eram ofertadas aulas de primeiras letras e ofícios, como carpinteiro, ferreiro, seleiro, funileiro, sapateiro, alfaiate, latoeiro, torneiro, armeiro, espingardeiro, coronheiro e tanoeiro. Essa formação era oferecida a crianças e jovens de 8 a 14 anos, órfãos e menores abandonados. Entre 1857 e 1878, a Companhia de Aprendizes e Artífices do Arsenal da Marinha de Mato Grosso ofertava o ensino profissional à população livre e pobre.

Nesse cenário levando-se em conta o processo de industrialização nacional, o ensino profissionalizante passou a ser atribuição do recém-criado Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1909, com a reforma da Instrução Pública este modelo prestigiava a racionalidade da lógica capitalista com uma proposta de escola pública de qualidade destinada, apenas, a pequena parcela da burguesia que viria a ocupar os futuros cargos burocráticos do Estado. Enquanto para o povo relegava-os para a formação profissional (Rodrigues, 2009). Assim, a educação de Mato Grosso, não difere daquele do sistema nacional, ou seja, uma educação fortemente direcionada a formação da elite para os quadros superiores e uma formação profissional para o povo.

Dentro de um processo de contradição capitalista e lutas políticas pela direção da máquina estatal, esta refletiu nos rumos para uma reforma que atendesse aos anseios da população (antagônica) em ocupar funções nos setores de serviço, ocasião em que se amplia a rede de formação técnica superior. Rodrigues (2009, p.65) destaca que surge nesse período novas funções:

Secretárias, contadores, auxiliares de balcão. Nesse modelo de crescimento, a educação tinha o papel de transformar moralmente a sociedade, no sentido de tornar os indivíduos-sociais aptos ao preenchimento de funções sociais no interior da ordem capitalista, entendida como a capaz de realizar o bem-estar dos homens.

O processo de urbanização iniciado no final dos anos 1930 intensificou-se na década de 1960, “quando Cuiabá passou à condição de pólo de apoio à ocupação da Amazônia meridional brasileira, sendo chamada de “Portal da Amazônia”. A população aumentou consideravelmente, ocorrendo a conturbação com o município vizinho de Várzea Grande” (Cuiabá, 2007, p.24).

Como “Portal da Amazônia”, Cuiabá veio a ser pólo de desenvolvimento. Em termos populacionais o município experimentou intenso período de crescimento e de transformação espacial. O Brasil, na década de 1970 ainda vivia a euforia do “milagre” econômico operado pelos governos militares sob a inspiração da doutrina de segurança nacional.

A propaganda da colonização, a ocupação das fronteiras agrícolas no território de dimensões continentais, a preocupação de dirimir inquietações e focos de conflitos no Sul e Sudeste já saturados e a implantação do modelo capitalista/americano a que tudo o mais se subordinava, fizeram pesar sério gravame sobre o meio ambiente, o patrimônio e a soberania nacionais. Buscava-se “Integrar para não entregar” (Cuiabá, 2007, p. 87).

Na década de 1990, a oferta de ensino médio e a formação profissional no Mato Grosso, seguindo a tendência nacional e atendendo à realidade regional apresenta-se em

um processo de mutação. Nesse período, a sociedade mato-grossense protagonizava mudanças nas bases da economia marcada pela incorporação de tecnologias modernas na agricultura colocando-o na condição de destaque nacional no setor. Situação que provocou uma guinada na política estadual, a partir de um pacto entre partidos de variadas correntes de pensamento político, e que contribuiu para o rompimento de uma política de alternância com base nas antigas oligarquias. Mas como explica Campos e Máximo (2006, p. 55):

Apesar de haver a união de partidos na denominada “Aliança”, não significou analogia de ideias. Dentre os vários partidos, havia um grupo que se alinhava com as políticas neoliberais do Governo Federal. Tal linha saiu em defesa de uma reforma da educação calcada nos ideais de que para o estado ingressar num novo patamar de desenvolvimento seria preciso investir na qualificação rápida da forma de trabalho.

Nesse sentido, na esfera da educação profissional houve divergências quanto ao princípio reformador dividido entre a defesa da articulação com o ensino médio e a manutenção do sistema dicotômico. Essa última vertente, mais voltada ao atendimento do mercado sob uma perspectiva mercadológica e capitalista prevaleceu. O que, segundo opinião de Campos e Máximo (2006, p.56) “pode ter impedido a prática de uma educação profissional articulada com o ensino médio”.

Uma das linhas diretivas para as reformulações do Plano de Metas do governo estadual, na época, para a educação de ensino médio e a formação profissional foi o Decreto nº 2.208/97, que tinha por escopo o mercado empresarial.

Mato Grosso a esta altura década de 1990 apresentava pouca demanda de mão de obra qualificada e ainda era orientado para determinado setor: agricultura. Campos e Máximo (2006, p.65) destacam que apesar da ênfase da educação com foco no mercado “foi possível notar a existência de uma pequena corrente política que lutava pela educação profissional com base em um conceito mais alargado, tomando as diversas dimensões da categoria trabalho como eixo do currículo”. Mas o grupo predominante, alinhado a hegemonia da estrutura do poder manteve-se em defesa de uma proposta de ensino médio desarticulada da formação profissional. Esse posicionamento segundo Campos e Máximo (2006, p.60):

Remetia esta sociedade aos ideais da camada da sociedade que concebia o trabalho centrado na divisão social e técnica, enquanto o outro grupo defendia a “tendência da articulação, tendo o trabalho como elemento de constituição da sociedade que gera riquezas e desenvolvimento”. Em razão do dissenso de opiniões, vários projetos foram implementados com apoio do governo federal, mas aqueles aprovados, apresentavam clara alinhamento a política neoliberal.

Salientam Campos e Máximo (2006) que na década de 1990 prevaleceram as fortes influências do PROEP-MEC⁷³. Outra questão importante que contribuiu para o engessamento de propostas de formação “foi o fato de que apesar da necessidade educacional da classe trabalhadora e ênfase dada à qualificação profissional, esta ficou vinculada a um setor na economia, e no geral havia necessidade de ampliação do foco de atendimento a outros setores como serviços, vestuário e veículos” (Campos e Máximo, 2006, p.115).

Para a década de 2000, o estado de Mato Grosso inova com propostas de reforma do ensino médio e da formação profissional. As questões de orientação política em matéria de educação não passam despercebidas ou desarticuladas do contexto socioeconômico. No caso de Mato Grosso, o “carro chefe” da economia manteve-se na área da agricultura entretanto, em razão da tecnologia nos grandes campos, notou-se uma forte imigração para atividades não agrícolas, aumentando as ocupações da área de serviços urbanos.

Segundo dados da Fundação Seade (1998, citado por Campos e Máximo, 2006, p.111), o meio rural em MT representava, nos anos 1990, aspectos heterogêneos, pois se convivia por um lado, “com atividades econômicas com base no extrativismo (garimpo, madeira, pesca) e por outro lado exploração agrícola segundo moderno padrão tecnológico, e, não obstante, a maior concentração do PIB (década de 90) estava no setor de serviço (65%)”. Mesmo assim vigorava ainda no Plano de Governo de 1998, a necessidade de reformar a capacitação de força de trabalho para o campo e agroindústria.

A SEDUC- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, sobre essa questão, em 2002, em atendimento a solicitação do PROEP⁷⁴- Programa de Expansão da

⁷³ O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP foi uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTb, que buscou desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional, que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Teve seu marco inicial em 24 de novembro de 1997 quando foi assinado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso o "Acordo de Empréstimo e o Contrato nº 1052" – OC/BR com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID O Programa de Expansão da Educação Profissional – Foi desativado pelo governo Lula, logo nos primeiros meses de 2003.

⁷⁴ O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP foi uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTb, que buscou desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional, que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna

Educação Profissional elaborou uma síntese dos problemas mais graves e entraves para não implantação do Plano Estadual de educação Profissional no âmbito do Estado, dentre as quais citava a indefinição do Modelo de Gestão Estadual para Educação Profissional; a formação deficiente de técnicos atuantes da EP; mecanismos de sustentabilidade dos Centros; empenho político do Estado na implementação das ações; e envolvimento do órgão gestor com setor produtivo (PROEP/MEC/2002).

Para Campos e Máximo (2006, p.115):

O longo processo de reflexão acerca da ausência de práticas de educação profissional (1995-2002) para Estado de Mato Grosso, permitiu verificar que as propostas não caminharam rumo à reforma no currículo do ensino médio, conforme definido no ano de 1995 e referendada em 1997 no Plano de Governo.

Em 2002 cria a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e faz a transferência da responsabilidade da gestão e oferta da Educação Profissional para a mesma (Basso, et al.,2011). Apesar da propagação do déficit da mão de obra qualificada, e da necessidade de implementar formação profissional, esta não ocorreu nas escolas da Rede Pública do Estado e não por falta de demanda, pois os dados da educação nesse período apontam que, segundo a SEPLAN-MT⁷⁵, “em 2002, apenas 20% da população apresentava ter de 9 a 11 anos de escolaridade e 53% da população ocupada mantinham pouca escolaridade”.

O Plano de Expansão Profissional-PEP-MT pretendeu organizar a oferta pública da formação profissional através do CENFOR⁷⁶ – Centros Públicos de Formação Profissional. Essa formação seria realizada através da oferta de cursos básicos de curta duração para os sem escolaridade e cursos técnicos para os já matriculados no ensino médio ou egresso do ensino médio. Esse projeto emperrou, sem sucesso, em razão, da burocracia quanto a sustentação financeira. A exclusão das possibilidades de educação técnica nas escolas públicas e o longo período de espera para o funcionamento do CENFOR (que não prosperou até o fim do governo 2002) pressupõe a negação à classe trabalhadora de mais uma possibilidade de emancipação frente às exigências e ao

tecnologia. Teve seu marco inicial em 24 de novembro de 1997 quando foi assinado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

⁷⁵ Fonte: Secretaria de Estado e Planejamento- Disponível em <http://www.seplan.mt.gov.br/>. Acesso em 14 de maio de 2015.

⁷⁶ Lei nº 7.819/ 2002 - Dispõe sobre a educação profissional, institui o Fundo de Educação Profissional, cria a Superintendência de Educação Profissional e os Centros Públicos de Formação Profissional - CENFOR, na estrutura da Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Educação Superior, e dá outras providências segundo precisão do art. 42 da Constituição Estadual de Mato Grosso. <http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/Legislacao/legfinan.nsf/07fa81bed2760c6b84256710004d3940/84b9e0f60bd0c17304256dac004a1b8a?OpenDocument>.

estreitamento das oportunidades de mercado de trabalho do Estado fortemente marcado pela política orientada pelo MEC (Campos e Máximo, 2006, p.103). O antigo CENFOR foi transformado em UNED - Unidade Ensino Descentralizados.

Em análise resumida da situação da oferta educação profissional em MT entre 1995 a 2002, Campos e Máximo (2006, p.125) apontam que:

Para além de um governo pluripartidário, com grupos dissonantes de ideologias, num contexto de economia com tendência à seletividade e modernização de um setor, a baixa escolaridade da população ocupada, e a influência do organismo financiador PROEP/MEC, associada as inconstâncias dos âmbitos de gestão da própria Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), são condições múltiplas e condicionantes da ausência de práticas da educação profissional nas escolas estaduais.

Em 2003 ocorreu a criação de um fundo constitucional para a educação profissional e tecnológica no Estado. Por intermédio de uma Emenda Constitucional garantiu-se que no mínimo 0,5% da arrecadação tributária do Estado (descontados os repasses obrigatórios aos municípios) seja destinado exclusivamente à Educação Profissional e Tecnológica (Emenda nº. 023, de 26 de dezembro de 2003). Em seguida, por força da Lei Complementar nº. 153, de 09 de janeiro de 2004, o Estado de Mato Grosso passou a contar com o CEPROTEC (Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica), uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Para o ano de 2004 aprovou-se a Lei Complementar nº. 154/2004. Esta Lei Complementar estabelece um plano de carreira específico para os profissionais da educação profissional e tecnológica do Estado.

Finalmente, mas não menos importante a aprovação da Lei Complementar nº. 209, de 12 de janeiro de 2005, que altera parte da Lei Complementar nº. 49, de 01 de outubro de 98 (Lei que dispõe sobre o sistema de ensino do Estado). Um dos desdobramentos mais significativos desta alteração foi a criação da Câmara de Educação Profissional e Superior no Conselho Estadual de Educação, garantindo a discussão qualificada de assuntos pertinentes à Educação Profissional e Tecnológica, por profissionais que representam as mais diferentes categorias que atuam nesta modalidade de ensino (Basso, et al., 2011).

Em 2003 ocorreu a criação de um fundo constitucional para a educação profissional e tecnológica no Estado. Por intermédio de uma Emenda Constitucional, garantiu-se que no mínimo 0,5% da arrecadação tributária do Estado (descontados os repasses obrigatórios aos Municípios) fossem destinadas exclusivamente à Educação

Profissional e Tecnológica (Emenda nº. 023, de 26 de dezembro de 2003) (Basso, *et al.*, 2011, p.4).

Através da Lei Complementar nº. 153/2004, o Estado de Mato Grosso passou a contar com o CEPROTEC (Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica), uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Portanto, com relação ao processo de implantação do Ensino Médio Integrado em Mato Grosso, Basso *et al.*, (2011) explica que foi construído primeiramente o arcabouço jurídico que expressava a visão política que hoje o poder público estadual tem da educação profissional e tecnológica, e depois o Governo do Estado de Mato Grosso, através da Portaria Conjunta nº. 002/2005 determinou que, a SECITEC- Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia; a SEDUC- Secretária de Estado de Educação; a SETEC - Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania e o CEPROTEC - Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso, constituíssem uma Comissão Interinstitucional com o objetivo de elaborar o pré-projeto para a implantação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Segunda assinalam Basso *et al.*, (2011, p. 5):

Houve intenso movimento em 2004 para a organização do Grupo de Trabalho, com objetivo de discutir com a comunidade escolar, a elaboração da proposta de implantação do Ensino Médio Integrado no Estado do Mato Grosso. Durante a elaboração do projeto foi decidido a oferta dos Cursos nos municípios de Alta Floresta, Sinop, Barra do Garças e Rondonópolis. Sendo que as aulas deveriam acontecer nas Escolas Estaduais da SEDUC, localizadas próximas do CEPROTEC.

Em 2005 criou-se a Comissão Inter secretarias para o Ensino Médio Integrado e, em 2006 foi realizada a Reunião de Mobilização em cada comunidade escolar e a capacitação dos membros da Comissão Inter secretarias pelo MEC, com os temas: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Proposta Pedagógica, Diretrizes Curriculares e Avaliação por competência.

Em fevereiro de 2007 houve a retomada do Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado e realizou-se a capacitação da equipe técnica e professores envolvidos no projeto e a autorização para a oferta dos cursos junto ao Conselho Estadual de Educação.

Embora com parcial êxito, o projeto Ensino Médio Integrado, do momento do planejamento até a sua implantação passou por várias situações problemáticas, que levaram a alteração da data do início dos cursos e outras ações previstas no projeto não

aconteceram como planejadas inicialmente. Dentre os problemas cite-se inicialmente a mudança de Secretários de Educação e Adjuntos, tanto da SEDUC como da SECITEC. Com isso, segundo analisa Basso *et al.*, (2011, p. 5):

Durante o processo de discussão ocorreram momentos onde foi necessário trabalhar a compreensão de cada novo gerente, levantando a novos questionamentos e dúvidas tais como: "qual a instituição que será responsável pelas matrículas?"; "como garantir o financiamento via FUNDEF se a matrícula for da SECITEC?"; "Quais as assinaturas que devem constar no diploma?" Essas questões eram sempre reapresentadas pelos novos gestores. A não concretização da participação do MEC como agente financiador das reformas necessárias e dos recursos para equipar os laboratórios das escolas, também contribuiu para o retardamento da implantação.

Outro fator que inviabilizou a concretização com êxito dos projetos de integração do ensino médio ao profissional foi a falta de estrutura física adequada e a falta de capacitação dos professores da forma como havia sido planejado. Todavia, os trabalhos realizados pela Comissão Inter secretarias conseguiram, na medida do possível contornar estas situações e fazer com que o projeto realmente fosse implantado. Como balanço desse longo caminho, Basso *et al.*, (2011, p. 7) alerta que:

Os entraves encontrados durante a implantação do Ensino Médio Integrado, as dificuldades enfrentadas e apontadas no presente trabalho, sirvam de reflexão e possam contribuir para evitar repetições, na implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no Estado do Mato Grosso.

2.1. O PROEJA em Mato Grosso

Diante do crescimento econômico e demográfico, o Estado de Mato Grosso intensificou a busca por efetivas mudanças no campo da educação de jovens e adultos traduzidas em novas políticas de governo de Estado.

Uma das iniciativas trata-se da Resolução nº 180/00-CEE/MT que fixou normas para oferta da Educação de Jovens e Adultos e aprovou por meio da Resolução nº 177/02-CEE/MT, o Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, contendo as diretrizes e critérios de oferta da modalidade de EJA, através de cursos e exames de ensino fundamental e médio, para as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

Para atender a demanda dessa massa populacional fora da escola foi assegurada pelo Plano Estadual de Educação (2006-2016), junto à SEDUC, a organização de um sistema próprio de conceber a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. E que a oferta da Educação Básica na modalidade EJA pudesse ser conceituada

e caracterizada lançou a proposta dos CEJA's em 2008 por meio da participação da população e da política mato-grossense, estabelecidos no Estado de Mato Grosso em centros.

Projetados em alguns polos do grande Estado de Mato Grosso, os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA's, regulamentados pelo Ato de Criação, decreto nº 1.123//2008 vem regulamentados para atender uma camada popular da população que se encontrava excluída das escolas e do processo escolarização. Para Araújo (2013, p.43):

Sua criação se deu de uma necessidade da SEDUC em implantar a política pública de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), tem nesta proposta uma dedicação especial. Por contemplar diversas faixas etárias, condições sociais e humanas, principalmente para atender a Educação Básica, os CEJA'S adquiriram autonomia para definir uma proposta pedagógica, diferenciada, voltada para as especificidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores, num novo conceito de Educação de Jovens e Adultos, em suas formas de oferta. Assim exposto, o CEJA se difere das escolas de EJA, por terem um atendimento diferenciado a Jovens e Adultos e por buscar re-significar e redimensionar a EJA na sua pauta.

Dentre suas finalidades, os CEJA's apontam para a constituição de uma identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e para o oferecimento de formas diferenciadas de atendimentos que compreendam a Educação Formal e Informal, integradas ao mundo do trabalho ao longo da vida, casadas com a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA - educação de jovens e adultos e dos seus diferentes tempos e espaços constituintes da sua formação, conforme descrita no ROP – Regras Organização Pedagógica.

Segundo se depreende da leitura do Decreto nº 1.123 /2008, em seu artigo 2º determina que o objetivo do CEJA é:

Constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a Educação Formal e Informal integradas ao mundo do trabalho ao longo da vida, reconhecendo as especificidades dos sujeitos participantes e dos diferentes tempos e espaços formativos.

A questão da expansão dos CEJA's em Mato Grosso tem que ser ponderada pela extensão do Estado e por suas Unidades. Ao todo, atualmente o Estado possui 141 municípios, mas os CEJA's (24) foram implementados em apenas 20 municípios (entre 2008 a 2010) por etapas. Por meio de decretos, oito CEJA's receberam apenas mudanças de denominação e outros quinze deles receberam atos de criação. O que significa nesses cinco anos de funcionamento, o erguimento de aproximadamente cinco

CEJA's por ano, salvo em 2012, que não houve nova criação de CEJA. Levou-se em conta na escolha dos municípios, a densidade demográfica e o desenvolvimento econômico de cada um, considerando também a demanda da modalidade e a alta evasão escolar.

Para avaliar avanços educativos notados nas políticas de oferta da EJA no Estado de Mato Grosso durante os quatro anos de funcionamento dos CEJA's foi realizada uma formação pedagógica no espaço do "CEJA Cesário Neto", no final de 2012, intitulado "1º Encontro de Avaliação da política dos CEJAS e III Formação continuada para professores (as) de EJA e CEJAS, envolvendo educadores e todos os segmentos de EJA".

Em análise do Encontro, Araújo (2013) expõe que dentre os desafios dos Centros está "a necessidade de pensar uma escola adequada para receber os jovens e adultos, público que ela mesma excluiu"; admitir que o ideário do CEJA tem se modificado a cada dia, mas o ideal político-administrativo pouco mudou; e sobre muitos entraves a serem superados que desencadearam conflitos político-governamentais pedagógicos, dentre eles: verbas e evasões.

Quanto aos caminhos do PROEJA no Mato Grosso, essa experiência infelizmente não tem um historial muito diferente daquela que se tem observado tanto quanto à formação da estrutura da oferta educativa do ensino básico quanto aquela ofertada aos Jovens e adultos.

Mais uma vez, não por falta de experiência de uma equipe técnica (mas sim disputa de forças políticas opostas) não por falta de vontade nem expectativa de algo pode mudar para melhor (mas sim um não alinhamento da proposta em termos teórico e prático) sinalizam para envio ou não de verbas, apoio financeiro indispensável para implantação e manutenção do programa, somados ainda à promessa não cumprida de oferta e capacitação docente suficiente e a tempo para o início do programa, justifica-se o pouco avanço da implantação do Proeja em MT.

No Estado de Mato Grosso, a implantação do PROEJA tem por base o Decreto Federal 5.840/2006, a resolução n.04/2001 do CEE/MT (Conselho Estadual de Educação); e da Resolução 05/2011 CEE/MT que fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de

Ensino. O início da implantação ocorreu no ano de 2009, em inicialmente sete unidades de Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA’s.

O papel do CEJA, segundo se depreende de sua definição no Parecer CNE/CEB 11/2000 é oferecer uma educação que não seja de forma compensatória de reposição de escolaridade como se fosse um ensino supletivo, mas sim que ela venha ter o papel de ampliar-se para além da escolarização devida como direito a todos os cidadãos, para assumir, na sociedade contemporânea, também a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida.

Tem por finalidade, portanto constituir identidade própria para a modalidade EJA e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.

Segundo a Resolução nº 4/2010, art. 28: “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. Mesmo assim, segundo dados da Seduc/MT em 2013 e 2014, o número de matrícula na EJA para o Estado de Mato Grosso por Unidade (estadual e municipal) era o seguinte, incluindo oferta integrada:

Tabela 2. Número atendimento EJA Mato Grosso 2013-2014

EJA PRESENCIAL				
Matriculas 2013			2014	
Rede	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
ESTADUAL	40.240	41.443	35.828	37.782
MUNICIPAL	8.765	0	7.224	0
TOTAL	49.005	41.443	43.024	37.782

Fonte: MEC/INEP/DEED/SEDUC/SAPE/SUGT/GEIE- Censo Escolar.

Considerando os dados acima referidos e comparando-os com os dados indicados por Araújo (2013, p.47) quando refere que “ ainda há 191.616 cidadãos de Mato Grosso com mais de 15 anos excluídos da escola” observa-se que há, todavia, muito por fazer no Estado no sentido de implementar urgentemente novas medidas que possam dar conta dos anseios dessa população.

Uma das propostas mais recentes para o público EJA foi a possibilidade da realização do ensino médio integrado a uma formação profissional – O PROEJA. Este programa foi implantado progressivamente no Estado, inseridos nos CEJA's. Estes são espaços plurais de atendimento que compreendem a Educação Formal e Informal, voltada à integração dos jovens e adultos ao mundo do trabalho, ao qual, o PROEJA deveria integrar-se totalmente. Diferente foi a implementação do PROEJA nos Centros Técnicos Federais, nos quais já se esperava uma reação maior de dificuldade frente ao histórico de atendimento de alunos selecionados e de um ensino mais exigente.

Mas ao contrário de todos os prognósticos, tanto os IF's, quanto os CEJA's apresentaram problemas e desafios na implantação do PROEJA.

Inicialmente o PROEJA foi implantado em sete CEJA's e cujas ofertas de cursos eram: Secretariado, Vendas, Gestão de Negócios, Serviços de Restaurante e bar e hotelaria.

Em 2012, a oferta do PROEJA foi ampliada e passou a ser ofertada em 10 CEJA's, também com novos cursos: Administração, Contabilidade e Recursos Humanos. Há atualmente 24 CEJA's com oferta do PROEJA funcionando em todo o Estado de Mato Grosso, conforme divulgado pela Secretaria Estadual de educação do Mato Grosso - SEDUC (Mato Grosso, 2011a). Sendo três deles na capital, Cuiabá e um no Município adjacente, Várzea Grande.

O curso na modalidade PROEJA é ofertado nos CEJA's, a partir da escolha com base em consulta aos estudantes de EJA - Educação de Jovens e Adultos, e da avaliação dos arranjos produtivos locais e regionais. Embora o PROEJA seja um programa nacional com direcionamentos estabelecidos pela SETEC- Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, quanto às suas bases teóricas e metodológicas, a organização do currículo, seleção dos alunos e outras determinações estruturais ficam a cargo das próprias esferas ofertantes.

Em função disso são observadas algumas características diversificadas em cada Estado, as quais, em maior ou menor proporção podem influenciar na efetividade dos cursos. O critério para seleção de alunos para o PROEJA/MT é ter a conclusão do ensino fundamental e a idade mínima de 18 anos, bem como ter uma reduzida condição socioeconômica .

Com relação aos docentes e à atribuição de aula, os professores praticamente permaneceram os mesmos que atuavam nos CEJA's para os cursos de EJA modular – regular, para o caso das disciplinas do núcleo comum, e nas específicas técnicas, segundo a necessidade, são efetuadas novas contratações em razão da área técnica do curso a ser ofertado.

O PROEJA, em Mato Grosso institui-se enquanto organização e matriz curricular e pedagógica a partir do ROP⁷⁷ – Regras de Organização Pedagógica. Nestes termos, para garantir a validade nacional dos cursos ofertados, a escola deve registrar dados da escola, do curso e realizar o cadastro dos alunos matriculados no programa SISTEC – sistema nacional de informação da Educação Profissional e tecnológica/ Ministério da Educação segundo resolução CNE/CBE n.03/2009.

Também o PROEJA, com relação aos planos curriculares dos cursos técnicos seguiram a mesma lógica de organização da EJA em nível médio, ou seja, matrícula anual, e organização curricular por área de Conhecimento: Linguagem; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas e Tecnologias, organizados com calendário escolar por trimestres. Neste caso, a presença do aluno é computada ao final do trimestre.

A carga horária em 2009 quando foi implantado era de 2.400 horas (segundo previsão do Documento Base do PROEJA) para ser realizado em três anos. A partir de 2011 passou a contemplar uma redução da carga horária para 2.120 horas (sendo 1200 horas para a base nacional comum e 800 horas para a base técnica de cada curso e mais 120 horas para TCC). Essa carga horária pode variar segundo o curso a ser realizado.

A redução do curso de três para dois anos está prevista na resolução 004/2011 CEE/MT, e cuja iniciativa tem por objetivo favorecer a maior permanência dos alunos nos cursos devido aos altos índices de evasão identificados.

Uma particularidade, também, importante a ser apontada quanto a oferta da EJA no Mato Grosso é quanto ao fato da matriz curricular da EJA. Enquanto para o I segmento do ensino fundamental é anual, o II segmento e o ensino médio estão organizados por matriz curricular nas seguintes formas (Decreto nº 1123/08, art. 4º):

⁷⁷ Mato Grosso ROP- Regras de Organização Pedagógica da Rede de Estado de Mato Grosso. Segundo o documento do ROP (2013 a), a definição do curso PROEJA, bem como sua nomenclatura deve seguir o disposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (resolução n. 004/2012 e Resolução CNE/CB n. 3/2008).

presencial - por ano, por área de conhecimento e por disciplina (Mato Grosso/ROP, 2013a). Quanto ao Exame de Certificação na oferta *On Line*: por Área de Conhecimento e por Disciplina (Autorização nº 221/2011-CEE/MT - D.O de 04/10/2011).

Na Matriz por “Disciplina”⁷⁸, a organização no atendimento, matrícula e constituição de turmas será na forma anual. Para os alunos do I segmento do ensino fundamental não serão registradas as frequências (presenças/ faltas) do aluno no diário de classe serão registradas no Portfólio individual do educando a carga horária cursada e o conteúdo trabalhado por dia. Para o 2º Segmento/ Fundamental e Ensino Médio a matrícula por “Disciplina” será com duração anual e com resultado expresso "Aprovado" para o que concluir a Carga Horária Etapa ou "Em Construção" para aquele que não conseguir cumprir. Essa modalidade difere da matrícula por Área de Conhecimento que consta “Aprovado” ou “Retido” e cuja aprovação depende de nota média mínima na avaliação para aprovação em todas as Áreas de Conhecimento que está inscrito para prosseguir para próxima etapa.

Para o caso de adoção de Matriz Curricular organizado por Carga Horária Etapa, o aluno não tem a situação de “aprovado” ou “retido”, e sim se observa se tem ou não a “carga horária etapa” da área de conhecimento cumprida por “disciplina” de cada área e não por toda a área de conhecimento, podendo avançar separadamente. Para o 2º Segmento/ Fundamental e Ensino Médio a matrícula por Disciplina será com duração anual e com resultado expresso "Aprovado " para o que concluir a CH” ou "Em Construção" para aquele que “não conseguir cumprir”. São estas mesmas regras aplicadas nos CEJA’s para o EJA regular que também foram assimiladas para o programa PROEJA.

Uma observação importante refere-se ao fato de não haver previsão de ocorrer transferência de alunos oriundos do ensino médio de outra modalidade, em qualquer ano do curso, para os cursos do PROEJA. Aventa-se a possibilidade de transferência para o mesmo curso, entre Estados, desde que seja verificada a compatibilidade de matriz curricular, antes de efetivar a matrícula por transferência. A matrícula nos cursos PROEJA é de caráter inicial. O inverso pode ocorrer, ou seja, um aluno PROEJA, pode transferir para o ensino médio regular ou para EJA.

⁷⁸ O ROP (2013b): objetiva definir os critérios de atendimento da Matriz estrutural com matrícula por “Disciplina”, referente ao Segundo Segmento/Fundamental e Ensino Médio.

Em entrevista a três especialistas da área da educação de adultos e que estão atualmente na diretoria dos CEJA's com PROEJA implantado e em funcionamento cabe destacar alguns comentários que ajudam a compreender as dificuldades do processo de implantação do programa, os desafios a superar, e as expectativas.

A primeira entrevista foi realizada com atual diretor do CEJA/ Cesáreo Neto (2014). Neste CEJA, foi implantado PROEJA em 2009 para cursos de restaurante-bar e secretariado. O diretor, questionado sobre o processo de implantação do PROEJA no Mato Grosso aduz que:

Foi por ocasião da realização dos Ciclos de Estudos, realizados com a participação de outros diretores, equipe pedagógica e professores da EJA, onde apresentaram dados de que naquele ano (2009) havia o número de 34.332 alunos que estudavam nos 24 CEJA's de Mato Grosso. Desse total, 15.808 cursam o primeiro e o segundo seguimento (ensino fundamental) e 18.323 fazem o Ensino Médio da EJA. Um número muito aquém daquele que os CEJA's poderiam estar atendendo, fora a alta taxa de abandono aos cursos. E que o PROEJA poderia ter êxito nesse atendimento.

Sobre a proposta do governo quanto a educação profissional e sua expansão no Estado, o diretor explica que:

A expansão do ensino profissional é fraca, todavia por vários motivos: Primeiro porque durante a criação dos CEFET's, a expansão da formação profissional pela rede do estado estava proibida. Em 2005/2006 é que houve um recomeço de discussão para a ampliação da oferta em razão da demanda. Essa discussão era alinhada ao discurso de que havia que emprego, mas não havia pessoas qualificadas para atender ao mercado de trabalho. Essa foi a razão da adoção do PROEJA na Rede do Estado nos CEJA's.

Segundo relata o diretor, as dificuldades iniciais, foram as mesmas enfrentadas pelos CEFET's, ou seja:

Ausência de condições mínimas para atender a oferta propagada como educação integrada, seja por falta de condições físicas dos Centros, seja por falta de qualificação de professores. A integração supõe não só teoricamente, mas na prática. A associação de conteúdos pela variante da base comum e da base técnica, não é atingida pelos professores pois não foram capacitados para essa experiência, muito menos, o professor técnico, que a maior parte das vezes não tem a prática docente.

Ademais da falta de condição e estrutura física dos colégios (CEJA) em atender a demanda e falta de qualificação docente, o entrevistado adiciona o fator projeto pedagógico:

Após o projeto pedagógico aprovado pela CEE/MT -SEDUC, houve imenso atraso no repasse da verba, que no caso não chegou tempo do início da implantação do curso PROEJA no CEJA. Esse atraso de repasse das verbas dificultou a contratação do professor da base técnica e também a ausência de equipamentos como sala de informática ou biblioteca adequada ou para equipar a cozinha para o curso de restaurante-bar.

A organização do calendário escolar por trimestre tem por objetivo atender as especificidades do público trabalhador, que tem a família e o trabalho como prioridade em detrimento da escolarização.

Mesmo assim, em 2013 houve um grande período de greve (67 dias) e coincidiu com grande evento que foi a COPA de Futebol Mundial do Brasil e em Cuiabá, em razão de ter sido escolhida como sede de jogos aumentou a demanda de mão de obra, os alunos praticamente evadiram da escola. Analisando esses fatos, para o diretor do CEJA Cesáreo Neto:

A escola perdeu nesse período 60% de alunos, incluindo os do PROEJA. Em reunião com equipe pedagógica da Secretaria e com outros colegas da área, decidiram que provisoriamente poderia ser alterado a organização da matriz curricular da EJA ensino médio, por Disciplina (carga horária etapa). Assim ficou, portanto, decidido a partir da oferta do ensino médio regular EJA 2014. Nessa modalidade, o aluno orienta-se em cumprir sua carga horária avançando ao mesmo tempo nas várias áreas do conhecimento. Desta forma, foi publicado outro ROP – regras de organização pedagógica 2013, com as orientações para adequação.

A nova proposta, segundo opina o diretor:

Trouxe a recuperação de mais de 50% dos alunos. Embora tenha ajudado o aluno enquanto possibilidade de avançar, por outro lado, ele perde em qualidade de ensino, pois deixa de receber atenção adequada pelo professor. Nessa modalidade, por disciplina, o aluno só tem que cumprir carga horária. Um trimestre tem treze semanas, são 68 dias letivos - quando joga para carga horária etapa, que é por disciplina, sai da contagem em dias letivos, e o aluno consegue cumprir a carga horária etapa em até 11 semanas e assim o aluno termina em até 1 ano e meio o curso. Embora o professor faça avaliação, testes e trabalhos em grupo, o aluno se tiver carga horária completa, avança.

No caso do PROEJA foi possível mesclar as duas possibilidades, por Área de Conhecimento e por Disciplina, segundo a matriz curricular do curso. Se não houvesse essa mudança, praticamente haveria o total abandono dos alunos ao curso do PROEJA, porque enquanto a EJA regular poderia ser realizada em até 1,5 (ano e meio), o PROEJA estava engessado na matriz curricular de dois anos, mais o TCC, e ainda o horário extra de início das aulas que tem as 18h00 horas e não as 19h00 como nos demais cursos.

Quando questionado sobre o que seria melhor para o aluno do PROEJA, a vertente por área de conhecimento ou disciplina, o diretor afirma que:

O ponto positivo, é que o aluno atendeu a chamada e entendeu que se se aplicasse com a carga horária, não perderia tempo. Nesse novo ritmo, o CEJA recuperou 500 alunos para EJA trimestral-por disciplina CH-Etapa. Já não era preciso correr atrás de aluno. Após a compensação de greve, a essa regra continuou. Inclusive aplicada ao PROEJA.

Em uma segunda entrevista com especialista da área da educação de adultos, a coordenadora pedagógica do CEJA Licínio Monteiro refere as maiores dificuldades do processo de implantação do PROEJA:

Um dos maiores problemas enfrentados no início, foi que não havia professor nem equipe pedagógica preparada para realizar o projeto de formação integrada. Depois da reunião em que ficou este CEJA responsável em fazer o projeto da oferta em Técnico administração, realizou-se um roteiro, dos eixos e a matriz curricular, e os profissionais que iriam precisar, a carga horária etc. e assim formou a 1ª turma. Era para ter um coordenador para o PROEJA, que era o professor integrador com 6 horas, mas não funcionou.

Outro problema indicado pela professora foi a falta de estágio e o horário do início das aulas:

Com relação a falta de estágio, foi complicado. Os alunos reclamaram da falta de oportunidade de praticar a teoria. Ademais, aduz a professora Lenir, o PROEJA, pela carga horária prevista, o aluno tinha que chegar a 18h00, enquanto os outros as 19h00 horas, e essa questão dificultava os alunos conseguirem chegar no horário em razão do horário do trabalho. Muitos chegavam na escola direto do trabalho, sem poder trocar de roupa, sem comer e muito cansados.

Sobre a taxa de abandono ao curso, a coordenadora explica que muito do abandono deu-se internamente: “muitos dos alunos do PROEJA, não abandonaram a escola, e sim o programa. Muitos em razão do horário, ou pelo cansaço, e ainda pela dificuldade em acompanhar as aulas técnicas”.

Sobre o futuro do PROEJA, a coordenadora destaca que: “ainda há muito que melhorar, e o que dificultou muito foi a falta de matriz curricular pronta, e a falta de laboratório e a dificuldade para distribuir a carga horária do professor. A maioria dos anos, começa assim, sempre sem saber como vai organizar”.

A última entrevista foi realizada com a especialista em educação de jovens e adultos nos CEJA José de Mesquita, professora e atual diretora do Centro em 2014:

A primeira experiência de PROEJA em Mato Grosso, foi realizado juntos dos IFS. Mas houve conflito, porque os alunos tinham mais de 40 anos, e o outro público típico do IF's era jovens e uma elite. Para dar conta de um curso técnico do Instituto Federal, o aluno tem que ter disponibilidade de horário, tinha horário de sábado, e para aluno trabalhador, não era possível. Em 2008 começou a discussão da criação dos CEJA e do PROEJA nos centros. Os primeiros CEJAS escolhidos para a experiência do PROEJA foram da baixada cuiabana. O CEJA José de Mesquita foi escolhido porque tinha biblioteca, laboratório de idiomas, e boa localização. E tinha salas ociosas a noite com alunos reduzidos. A primeira versão foi implantar PROEJA tarde e noite. A 1ª turma abriu com três turmas. Todos noturnos. Hoje tem só uma turma no curso de administração.

Dentre as dificuldades durante o processo de implantação do programa, a diretora destaca que:

A maior dificuldade foi e é conciliar disciplinas básicas técnicas essenciais dentro dos horários de 15 horas, e não se consegue que o aluno venha a escola no sábado. Então o horário das aulas ficou determinado com início às 18h00. A redução de três para dois anos, não atingiu o objetivo de diminuir o abandono. O que falta segundo a professora é a efetividade da proposta das disciplinas técnicas integradas. Para disciplina de informática, o colégio consegue a sala de informática, mas para o caso de arquivo, por exemplo, o material didático não chegou. Para o caso de estágio, o colégio está tentando convênio com SENAC e SEBRAE e empresas privadas para receberem estes alunos.

Sobre a carga horária, afirma que é pouca:

Para um curso de administração por exemplo, “a disciplina de português de uma aula por semana não é suficiente e não se pode aumentar a carga horária. Há previsão de 2h, mas uma dentro da sala e uma extra. A extra é fictícia, é computada como carga horária, mas não se realiza. É fictícia no sentido de que o aluno só desenvolve atividade em sala de aula com professor, se depender de fazer sozinho, não faz. Os alunos alegam que não tem tempo e nem conseguem fazer a hora extra.

Sobre o tipo de avaliação do aluno EJA/PROEJA, esta realiza-se segundo informa a diretora deste Centro, de forma continua, mas em razão da matrícula ser anual, “a nota, ou a condição de aprovado ou retido é dada no fim do ano”. Sobre a elevada taxa de abandono ao curso indica que: “as causas são cansaço, em razão da intensa hora de trabalho seguido do início do curso as 18horas, mesmo havendo no CEJA aulas de laboratório de idiomas, viagens turísticas de intercâmbio com Bolívia, e Oficinas, somente 14 alunos se diplomaram da 1ª turma”.

Após as considerações realizadas por três especialistas da área de atendimento da EJA nos CEJA onde se realizaram as primeiras experiências do PROEJA no Estado de Mato Grosso é conveniente indicar que dos 4 CEJA's em funcionamento na capital, apenas dois foram escolhidos para a recolha de dados de seus alunos diplomados na 1ª turma. A escolha se deu em virtude do maior número de alunos diplomas, sendo o CEJA José de Mesquita e o CEJA Licínio Monteiro.

3- METODOLOGIA

3.1. O problema da investigação e seus objetivos

O problema de pesquisa que está na origem da presente tese é devedor da complexidade de um cenário de vida onde se encontra a maior parte da população brasileira. Referimo-nos a um contingente de jovens e adultos trabalhadores com baixa escolarização e sem formação profissional que está inserido num contexto historicamente excluído da garantia de acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização bem como do direito a uma formação profissional de qualidade.

O público de jovens e adultos trabalhadores, em geral, pertence às camadas menos privilegiadas cujas trajetórias escolares, desde a infância estão permeadas de desafios quanto ao acesso e permanência escolar, apresentando várias interrupções, por motivos diversos, mas em que predomina a necessidade de trabalhar antes do término do ensino obrigatório.

A ausência de estudos completos, compreendidos até a conclusão do ensino médio reflete-se diretamente na inserção precoce no mundo laboral que, por sua vez se caracteriza por entradas e saídas intercaladas com momentos de atividade laboral formal e informal e períodos de desemprego.

É neste contexto nacional, em que milhares de jovens e adultos não possuem escolarização mínima obrigatória e tampouco qualificação profissional, que surge a proposta do governo federal de lançar uma oferta de ensino que ao mesmo tempo possibilite a elevação de escolaridade e a formação profissional na modalidade EJA, através do programa PROEJA.

Em que pese as orientações teóricas e princípios norteadores do projeto se estruturam a partir da oferta de uma educação humana e integradora, com a adoção do conceito de trabalho como princípio educativo, uma análise mais atenta revela que o programa evidencia descompassos entre a teoria e a prática.

O PROEJA foi implantado a nível nacional em 2008 e na Rede de Estado de Mato Grosso em 2009. Embora os anos iniciais tenham revelado elevadas taxas de matrícula elas não se refletiram em taxas de conclusão equivalentes.

Esse impasse evidenciou os desafios a serem superados pelo programa bem como despertou o interesse da pesquisadora em responder, a partir dos próprios egressos e do contexto sociocultural vivenciado por eles, às seguintes questões de investigação: que configurações assumem as trajetórias escolares e profissionais dos diplomados do PROEJA de Mato Grosso?

A partir dessa problemática estabeleceu-se como objetivo central desse estudo conhecer que configurações assumem as trajetórias escolares e profissionais de um grupo de alunos diplomados no PROEJA ensino médio da rede pública do Estado de Mato Grosso.

A este objetivo geral corresponde os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as trajetórias escolares
- Conhecer as condições de acesso e permanência no sistema de ensino formal
- Identificar as razões para o ingresso no PROEJA
- Analisar as trajetórias profissionais
- Conhecer os reflexos das aprendizagens realizadas sobre o exercício profissional
- Analisar os desafios da conciliação entre o trabalho, a família e a escola.

Os objetivos assim delineados têm por intuito conduzir ao desvelamento das especificidades das trajetórias escolares e profissionais desse grupo e refletem a disposição da pesquisadora em conhecer um “fragmento particular da realidade sociohistórica” que compõe a vida daqueles que viveram a experiência de uma formação integrada.

3.2. Pressupostos da opção metodológica e os fundamentos teórico-filosóficos

Para responder às questões norteadoras da investigação optou-se por realizar uma investigação sob o paradigma de pesquisa qualitativa a partir dos estudos biográficos enquanto método e estratégia de pesquisa de campo.

Quanto ao fundamento teórico-filosófico destaca-se que a inspiração deste trabalho segue as linhas da fenomenologia, do interacionismo simbólico, a da etnometodologia (Chizzotti, 2000), que apesar de serem correntes filosóficas diversas podem ser utilizadas em conjunto por apresentarem pontos de convergência tais como a oposição ao positivismo e por priorizarem o valor do vivido e da experiência.

A fenomenologia se afirmou como linha de pensamento no início do século XX com Edmund Husserl em oposição ao positivismo. Isso ocorreu num período em que a filosofia positivista era a dominante.

O positivismo tem por concepção filosófica o mundo social como objeto e defende que este devia ser estudado por uma ciência objetiva e distanciada deste mesmo mundo. A essência do método fenomenológico é compreender a experiência, a vivência do indivíduo, o modo como ele está no mundo e como o percebe. Chizzotti (2000, p. 80) explica que:

A fenomenologia considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos.

Conforme salientam Bogdan e Biklen (1994 p.53-54): “aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas”. Este interesse e incidência particular na compreensão interpretativa dos significados construídos são compatíveis com o interacionismo simbólico (particularmente presente nos trabalhos da Escola de Chicago do início do século XX, cujo principal representante é Georges Mead).

O interacionismo simbólico destaca o indivíduo como intérprete do mundo que o cerca e conseqüentemente preconiza um método de pesquisa que prioriza os pontos de vista dos indivíduos.

O propósito deste método é compreender as significações que os próprios indivíduos põem em prática para construir seu mundo social: “como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos veem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através dos olhos do pesquisados” (Goldenberg, 2004, p.27).

A etnometodologia tem início com os trabalhos de Garfinkel que por sua vez foi influenciado pela fenomenologia e alguns investigadores da Escola de Chicago.

O tema central da etnometodologia é a atividade prática que se desenrola na vida quotidiana é a investigação empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido, e ao mesmo tempo desempenharem as ações de todos os dias. “A etnometodologia orienta-se a partir dos anos 1970 segundo duas linhas: uma que toma

como principal objeto o que habitualmente faz parte do objeto de sociologia e outra dedicada a estudo das conversações quotidianas” (Coulon, 1990, p.22).

Outra característica é o fato de que essa corrente aceita a existência da sociedade, mas não se preocupa com características estruturais. Considerando as orientações dessas correntes filosóficas é a partir delas, da filosofia hermenêutica, da fenomenologia e da etnometodologia que se realizou a interpretação dos fatos, dos sentidos e percepções revelados nos relatos biográficos.

3.3. Paradigma qualitativo e o método biográfico

Na literatura especializada são identificados dois grandes paradigmas: o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo, “cada um dos quais tendo subjacente pressupostos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica distinta, mas necessariamente presentes - explícita ou implicitamente - no processo de investigação” (Guba e Lincoln, 1994, p.107). Apesar de serem conciliáveis, nesta investigação optou-se por desenvolver uma investigação qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) é um,

Termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores, descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

Sob o viés desta abordagem é possível aceder ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001). Num estudo do tipo qualitativo procura-se determinados fenômenos e dos significados que as pessoas lhes atribuem, ou seja, da interpretação que os sujeitos fazem das suas ações e das suas escolhas. Para Guba e Lincoln (1994, p.107):

Rejeita-se, portanto tratar os fenômenos e as pessoas como objeto e dar uma explicação deste fenômeno à base de observação e dados quantitativos, pois os atores sociais constroem a realidade e são construídos por ela, não se limitando a reagir a estímulos externos. Os dados contextuais e socialmente produzidos devem ser também interpretados a partir do próprio sujeito que os viveu e produziu em seu meio social.

A respeito do potencial do sujeito da pesquisa, nessa abordagem cabe destacar que os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos captados em um instante de

observação “todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (Chizzotti, 2000, p. 85).

Quanto ao campo de atuação da abordagem qualitativa, Strauss e Corbin (2008, p.24) aduzem que pode,

ser usado para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe, ou sobre as quais se sabe muito, para ganhar novos entendimentos, e também para obter detalhes intrincados como fenômenos, sentimentos, processos de pensamentos e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos e pesquisas convencionais.

Assim expostas as considerações acima entende-se que o presente estudo enquadra-se na tradição da investigação qualitativa na qual o investigador assume o “papel discreto de bricolage” (Kaufmann, 1996, p.7) com uma margem de autonomia “considerável para (re) definir e construir em permanência o objecto de estudo, o qual depende dos dados recolhidos, da metodologia, do enquadramento teórico, mas também do campo disciplinar em que se enquadra e da influência dos seus pares” (Cavaco, 2008, p.37).

Existem diferentes formas⁷⁹ e estratégias para desenvolver um estudo sob o paradigma qualitativo. Para realização deste trabalho adotou-se o posicionamento de considerar os estudos biográficos enquanto método.

Tartuce (2006) destaca que método (do grego *methodos*; *met'hodos*) significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim” é, portanto, o caminho em direção a um objetivo enquanto o outro termo, comumente utilizado como sinônimo, a metodologia, esta é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa.

É aqui, no sentido de metodologia, que subjaz o uso do enfoque etnossociológico. Os estudos biográficos enquanto método, são defendidos por vários autores (Ferrarotti, 1983; Bertaux, 2005). Cornejo (2006, p.99) refere que:

Mais além de um método ou técnica específica de investigação, o “enfoque biográfico” busca justamente situar-se como um enfoque, é dizer, sustêm uma concepção do humano, da realidade, das possibilidades de conhecê-las e dos métodos adequados. Neste sentido, os fundamentos teóricos que o sustêm

⁷⁹ Bogdan e Biklen (1994, p.89) afirmam que podem ser: estudo de caso, observação participante, estudos comunitários, análise situacional e história de vida; Para Creswell (2008, p.13) podem ser desenvolvida como: história (narrativas), estudo fenomenológico, etnográfico, grounded theory (entrevista em profundidade) e estudo de caso; Afonso (2005, p.23): estudos extensivos, etnográficos, estudo de caso, investigação-ação, as histórias de vida, estudos de avaliação, e estudos biográficos.

dão conta destes postulados e constituem as bases sobre as quais se fundamenta uma prática desde o biográfico.

Acerca do método biográfico é possível estabelecer um diálogo entre Bertaux e Ferrarotti quanto à fonte de informação e quanto ao papel do investigador. Bertaux (2005) apresenta uma postura relativamente ao enfoque biográfico menos radical que Ferrarotti (1983), pois realizou investigações nas quais triangulou dados com o quantitativo, enquanto Ferrarotti nega por completo o recurso a qualquer técnica quantitativa. Para Wiesner (2004, p.189): “Os elementos quantificáveis de uma biografia, em geral são pouco numerosos e marginais, pois o biográfico se localiza quase por completo no campo do qualitativo”.

Sobre o papel do investigado e do investigador, Bertaux (2005, p.50) destaca que:

O relato de vida só adquire uma importância à medida que o sujeito logra direcionar seu próprio testemunho, mas por outro lado, o papel do investigador é relevante dentro de um pacto estabelecido previamente que marca a entrada de uma orientação geral dessa entrevista. É o investigador que marca essa orientação ao manifestar seu objeto de estudo, pois é somente ele que sabe o que pretende fazer com este relato.

Com relação ao papel do investigador, na opinião de Ferrarotti (1983), as formas e conteúdos de um relato biográfico variam com o interlocutor, elas dependem da interação que representa o campo social da comunicação. Elas se situam no interior de uma reciprocidade relacional.

De entre as classificações referentes a nomenclaturas, para indicar o método adotado filiou-se a proposta elaborada por Afonso (2005) de um estudo desenvolvido sob o viés “dos estudos biográficos”, pois o mesmo “pressupõe que o foco da investigação centre-se na ação individual, desvendando a singularidade e a totalidade do ator biografado, iluminando os próprios contextos e processos institucionais em que ele se move” (Afonso, 2005, p.77).

O recurso à abordagem biográfica enquanto método de investigação permite captar “o não explicado, o não retido, para se situar na encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a própria vida” (Poirier *et al.*, 1999, p.151). Para captar o não explicado, as informações mais restritas e pessoais, o investigador deve acudir àquele que tem total conhecimento do assunto, ou seja, o principal informante da sua própria vida não é outro, senão o próprio sujeito. Sobre a condição e importância do sujeito no método biográfico, Peneff (1994, p.27) refere que:

Ele é o principal informador sobre o seu itinerário ao responder ao conjunto de questões sobre as suas características condutas e ações, torna-se representante do seu passado. Algumas categorias sociais percebem nesta metodologia certo reconhecimento da sua singularidade e mérito e as outras se sentem menos alvo de um interrogatório ameaçador.

Desta forma, tendo por objetivo conhecer trajetórias pessoais, a partir de informações em primeira mão do próprio ator social, de forma a captar os sentidos e percepções desse ator acerca de sua vida, de suas decisões e aspirações, a abordagem qualitativa a partir do método biográfico, é a que mais se adequa aos propósitos da presente pesquisa.

3.4. Bases epistemológicas do método biográfico

Se considerarmos as biografias e autobiografias como material biográfico em geral, estas são mais antigas do que se possa imaginar. Segundo expõe Monteagudo (1996, p. 223):

Podem-se citar estudos de cunho biográfico encontrados em China no século I A.C., com Ssu-m Ch'ien, que realizou esquemas biográficos e também em Roma através das obras de Plutarco 'vidas paralelas' e de Suetônio 'vidas dos Cezares'. No Islam, as reflexões de Ibn Tufail conferem importantes elementos autobiográficos e nesta linha cita também 'as confissões' de Santo Agostinho. E então a partir dos séculos XV e XVI, aparecem os primeiros relatos autobiográficos, como o diário de 'S.Pepys'.

No campo das ciências sociais, os primeiros usos de histórias de vida pode-se dizer que foram aqueles realizados nos Estados Unidos durante a guerra de extermínio dos povos originários⁸⁰. Neste período, alguns missionários, com clara intenção proselitista elaboraram biografias de guerreiros indígenas.

Tempos depois, ao finalizar a Guerra de Secessão sucedeu o mesmo com a população afrodescendente, sobre a qual apareceram publicadas numerosas biografias que se submergiam no problema da escravidão. Com intenções mais decididamente localizadas no mundo das ciências, esta via de examinar diferentes minorias culturais, foi explorada pela antropologia.

No campo da Antropologia, o uso das biografias é mais antigo que a própria antropologia social entendida como disciplina científica. O problema é que embora os

⁸⁰ Obras importantes sobre o tema são de: Stanley (1852) *Portraits of North American Indians* ; de Ellis (1861) sobre os Ottawa; a obra de Grinnell (1889, 1892) sobre os Pawnee e os Blackfoot, e de Welch (1841) sobre os Seminole e 1906 por Barrett: *As s memórias do índio Jerônimo* (Pujadas Muñoz, 2000, p.133).

antropólogos costumassem levar suas agendas cheias de anotações, estas nunca saíam à luz em formato de histórias ou relatos de vida. Pujadas Munõz (1992, p.15) indica que,

A razão é que os antropólogos estão mais interessados em desvelar bases de constituição e funcionamento de sistemas socioculturais, que análise e compreensão de trajetórias individuais. Indica-se como primeiro trabalho na linha biográfica neste campo, o trabalho de Anderson (1825) que tratou de estudar as memórias de uma mulher *cherokee*, cristianizada e aculturada.

Acerca do método biográfico na antropologia, Wiesner (2004, p.176) afirma que “a idade de ouro do método biográfico na antropologia norte-americana foi entre os anos 1920 a 1942”. De fato, segundo enfatiza Bueno (2002, p.15) nos “anos de 1920 o trabalho pioneiro nesse campo foi de Malinowski com o qual ele inaugurou uma forma nova de estudar as culturas”.

Refutando as ideias etnocêntricas que se desenvolveram no século XIX sobre os povos primitivos, ele propôs que a cultura fosse estudada e conhecida a partir do ponto de vista dos nativos, estabelecendo com isto a regra que se tornou básica para aqueles que aderiram desde então à etnografia. Desde o âmbito da antropologia e da etnografia, houve aportes significativos ao enfoque biográfico, tanto em suas normas, como em seus posicionamentos, segundo informa Bolívar e Domingo (2006, p.20):

De início, a investigação etnográfica e a narrativa se construiu a partir de um discurso escrito ao retratar, interpretar e ajudar na compreensão dos outros. Assim têm aportado pistas desde os pioneiros informes biográficos de estudos antropológicos, a análise de discursos sobre o outro, no qual se tem que desconstruir, passando pelos estudos da cultura como texto.

No campo da história, a tendência que se convencionou designar de História Nova, surgida sob a influência da Escola dos Annales – a revista que é fundada para encorajar as inovações a partir dos anos 1930 - constitui num dos exemplos mais eloquentes da oposição aos métodos tradicionais de investigação e à concepção comum da história, ou seja, a história factual e dos grandes feitos. Muñiz e Roberti (2012, p.3) indicam que,

Desde a história, a perspectiva biográfica foi incorporada tanto nos estudos de história oral como nas investigações sobre biografia intelectual. A literatura e a filosofia se acercaram, por sua parte, ao biográfico com a ideia de analisar a constituição do sujeito moderno e a construção social, tanto da (inter) subjetividade como da identidade.

Desde seu início, na História se trabalharam memórias e relatos autobiográficos de pessoas destacadas já mortas, e se desenvolveram técnicas de análise e controle de veracidade e confiabilidade da informação. O uso da informação oral foi uma constante no desenvolvimento da produção histórica, mas sua acessibilidade, intensidade,

valoração e hierarquia relativamente a outras fontes de informação variaram com tempo. Para Wiesner (2004, p. 174): No século XIX,

A característica peculiar foi a desconfiança em direção a evidência originada na tradição oral e nos testemunhos pessoais e na valorização do documento escrito para a reconstrução biográfica. Esta hierarquia e discriminação das fontes históricas continuaram até década de 40, quando a disciplina da história se aproximou de outras ciências sociais como antropologia e sociologia e recebeu contribuições metodológicas fundamentais para sua renovação.

Embora a partir da escola de Chicago se tenham desenvolvido inúmeros trabalhos importantes, Pineau e Le Grand (1996, p.43) lembram que o declínio da abordagem qualitativa e também biográfica “situa-se entre os anos 1940 a 1970, período que prevaleceu a abordagem quantitativa”. Pujadas Muñoz (1992, p.37) acredita que os fatores do declínio podem ser indicados como sendo o "escasso crédito da academia aos estudos centrados no testemunhalismo extremo e pelo vínculo da corrente biográfica a uma série limitada de área de estudo como temas sobre mulher, homossexual, velhice, drogas etc.”.

A redução de importância das biografias se deve aos limites atribuídos à época, à história de vida, como explica Saltamacchia (1992, p.11), em razão de que havia,

Uma convicção de que essa técnica não podia superar a baixa confiabilidade de seus resultados por uma supostamente excessiva impregnação subjetiva dos dados por ela obtidos e a impossibilidade de encontrar argumentos válidos para imputar representatividade às suas conclusões.

Esta crítica limitativa às metodologias qualitativas e biográficas acabou por contribuir para seu melhoramento. Bueno (2002, p.14) destaca que:

Essa limitação impulsionou a busca de novas formas de investigação, em parte por interesse de expandir novos horizontes e fontes de informação, aliado a insatisfação com os limites da abordagem quantitativa, instigando abrir mão de métodos convencionais e experimentais e seus correlatos em câmbio de outras formas de ver o mundo.

Corroboram essa referência Prigongine e Stengers (1984, p.1) quando afirmam que: “não é exagero falar dessa transformação conceptual como de uma verdadeira metamorfose da ciência, sublinhando que os valores nas mudanças em jogo não são exclusivamente de ordem científica”. Tampouco se deu naturalmente de modo homogêneo, uma vez que cada disciplina a seu tempo e em função de seus problemas e insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões.

O retorno da credibilidade da abordagem qualitativa e também dos estudos biográficos deu-se nos anos 1970, após o sucesso da obra *Filhos de Sánchez* de Oscar Lewis em 1966, no qual se nota a revalorização do indivíduo. “Dentre os novos pioneiros nessa linha tem-se Bertaux, Catani e Ferrarotti. Este último, igual que a Mills não hesitou em propor uma sociologia crítica antes mesmo dos anos 1970” (Pineau e Le Grande, 1996, p.50).

A partir do ressurgimento do método biográfico se observa que as disciplinas de antropologia, história, psicologia, linguística, sociologia, caminham juntas. Assim opina Hernández (2005, p. 101): “No uso das mesmas técnicas e fontes, que segundo parece e se está confirmando nas investigações recentes, e surgem como material por excelência para quem quer estudar as transformações não somente do indivíduo como também de seu grupo primário e seu entorno sociocultural imediato”.

A inovação das biografias no campo da sociologia, tal como nos casos da historiografia e da antropologia atravessa praticamente todo o século XX. O novo interesse pelo emprego da biografia na sociologia responde a uma dupla exigência que segundo explica Ferrarotti (1993, p.123):

Por um lado, na necessidade de renovação metodológica que resulta na crise geral dos instrumentos heurísticos da sociologia, em particular a objetividade e intencionalidade nomotética e também pelo lado da exigência da nova antropologia que reivindica o concreto, afirmando a historicidade inerente em todo fato social.

A sociologia utilizou a perspectiva biográfica para analisar a dinâmica da mudança social, da mobilidade social, das trajetórias e das rupturas ou bifurcações das mesmas experimentadas por diversos atores sociais em distintos momentos. A partir desta mirada se estudaram: as trajetórias laborais e a mobilidade de trabalhadores e trabalhadoras no mercado laboral, os itinerários educativos de múltiplos grupos de estudantes, as transições religiosas de praticantes de diferentes crenças, as trajetórias de militância de diversos atores sociais, etc. (Sautú, 1998; Saltamacchia, 1992; Muñiz e Roberti, 2012).

Na área das ciências da educação, a introdução do método biográfico logo foi incorporada e valorada, sendo em seguida tomado “como instrumento de investigação e como instrumento de formação” (Ferrarotti, 1988, p.12).

Embora tenha de fato ressurgido e se consagrado a partir de 1970, o método biográfico percorreu um longo caminho e de diferentes formas segundo o contexto geográfico.

Nos Estados Unidos há dois momentos distintos que marcam a abordagem biográfica: antes e após a Segunda Guerra Mundial⁸¹. Com respeito ao desenvolvimento dos estudos biográficos na América Latina, essa técnica começa a ser conhecida nos anos 1960, entretanto, contrariamente com o que ocorreu na sociologia europeia onde o método biográfico foi aplicado principalmente às populações obreiras, ali foi mais frequente encontrá-lo em estudos sobre a pobreza e exclusão social, e mais concretamente, em estudos sobre a mulher (Casassus, 1998; Bolívar, 2002).

Com relação à Europa, a antropologia mostra um escasso interesse na produção de textos biográficos ou autobiográficos até a época recente, com exceção da etnografia russa de princípios da primeira metade do século. Somente se começou a tomar contato com esta tradição em outros meios acadêmicos de língua latina ou inglesa há vinte anos, aproximadamente “quando Jan Szczepanski (1978, 1981) publicou uma série de artigos sobre a história do papel jogado pelo gênero autobiográfico nas ciências sociais polacas” (Pujadas Muñoz, 2000, p.134).

Na Itália destaca-se a obra de Ferraroti, verdadeiro líder mundial do método biográfico, e na França, cabe destaque ao trabalho do casal Bertaux, sobre o “Ofício de Padeiro na França”, bem como as obras de Demazière e Dubar, Delory-Momberger e Pineau Gaston entre outros. Na Espanha têm lugar os primeiros desenvolvimentos da metodologia qualitativa e mais especificamente, biográfico-narrativa, a partir das obras de Sarabia e Zarco (1997).

Em Portugal, o professor Nóvoa, da Universidade de Lisboa introduziu a linha francesa, orientada para estudos de formação de professores e formadores. Neste caso desempenha um papel de primeira ordem, a antologia de textos de Nóvoa e Finger *O método (auto) biográfico e a formação*, de 1988.

No Brasil, em 1973, foi criado o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), que buscava

⁸¹ Do período Pós-Guerra, cabe destaque a obra de Heya (1979) sobre a carreira de uma empresária de casa de prostituição e a obra de Hughes sobre autobiografia de uma droga-adicta em 1961. Também cabe citar a obra de Strauss (1974) sobre Frank Moore, um alcoólico sem teto e a obra de Lyn (1973) sobre as trajetórias pessoais de dirigentes sindicais.

por meio dos relatos orais entender melhor o Brasil daquele período. Em 1994 foi criada a Associação Brasileira de História Oral e a publicação de seu boletim tem estimulado a discussão entre pesquisadores e participantes de história oral em todo o país (Camargo e D'Araújo, 1999).

Atualmente não há dúvida de que a investigação no campo da abordagem qualitativa em ciências sociais e o uso da metodologia biográfica se consolidam e apresentam uma tendência evidente em direção à sistematização e especialização neste campo com um *corpus* crescente de investigação – desde esta perspectiva – que se vai arraigando passo a passo com novas aportações e perspectivas metodológicas.

A recuperação e o grande auge do método biográfico nestes últimos vinte anos fazem parte da revalorização do ator social (individual e coletivo), não reduzido à condição de dado ou variável (ou uma condição de representante arquétipo de um grupo), e sim caracterizado como sujeito de configuração complexa e como protagonista das aproximações que a partir das ciências sociais se querem fazer da realidade social. Pujadas Munõz (2000, p.127) aduz:

Trata-se de uma ruptura epistemológica que conduz os cientistas sociais em direção a aproximações a umas fontes de conhecimento social que levam emparelhado a vontade de aprofundar naquilo que as pessoas e os grupos fazem, pensam e dizem com a finalidade de ensaiar interpretações da realidade a partir da subjetividade individual e grupal, mais que a través de sofisticadas e desumanizadoras regras metodológicas que, constantemente, instrumentalizam a realidade social para dar saída a uma realidade autoconstruída e cientificista .

3.5. Em defesa do método biográfico

Após a crise que assolou a abordagem qualitativa e o método biográfico (1940-1970), seu renascimento (1970) vem à base de muitas obras em sua defesa⁸². De acordo com Balandier (1983, p.9):

A obra de Ferrarotti aporta um dossiê crítico de referências indispensáveis ao reconhecimento de novos pontos de vista da sociologia qualitativa. Mas são os aportes metodológicos que tem especial participação, pois aporta um curso teórico a um método – das biografias - que se situa no campo epistemológico, em completa ebulição.

A aplicação do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução numa luta pelo reconhecimento de seu estatuto científico

⁸² Ferrarotti (1983) que publica a obra *Histoire et histoire de vie*, em 1983; *Histórias de vida*, com Gaston Pineau em 1984 e o artigo *A autonomia do método biográfico* em 1993, as obras de Paul Ricoeur (1983) que publica *Temps et récit* (tomo I) e a obra de Nóvoa e Finger (1988, 2010) *Autonomia do método biográfico*.

enquanto método autônomo. Para Ferrarotti (1988, pp. 21-22) é necessário primeiramente, destacar o uso equivocado do método que alguns sociólogos realizaram:

Atribuir à subjetividade, um valor de conhecimento e considerar que o método biográfico se situava além de toda metodologia quantitativa e experimental, como também a redução das biografias a um conjunto de materiais biográficos justapostos, bem como a redução da biografia a uma ‘fatia de vida’ social, utilizável como exemplo, caso, ou como ilustração.

As argumentações de Ferrarotti podem fazer supor que de sua parte há uma defesa incondicional e exclusiva da biografia individual, no entanto, ao examinar o campo e os processos das mediações sociais, ele situa a importância das biografias de grupos nas pesquisas biográficas. Para Ferrarotti (1988, p. 31):

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc. De igual modo, a sociedade totaliza todo o indivíduo específico por intermédio de instituições mediadoras que a focalizam cada vez mais pontualmente para o indivíduo em questão.

Dentro de um amplo patamar de argumentos em defesa do método cabe assinalar uma das críticas que ensejou mais controvérsias, e que ao final contribuiu para sua consolidação, que foi aquela elaborada por Bourdieu em seu artigo intitulado *A ilusão biográfica*, publicado em 1986. Segundo a visão bourdieusiana sobre o biográfico, “A história de vida é uma dessas noções de sentido comum que entraram de contrabando no discurso acadêmico” (Bourdieu, 1998, p.27). Tanto os sujeitos como os biógrafos são cúmplices da mistificação que supõe atribuir um sentido à existência do relato biográfico. Nesse sentido defende Bourdieu (idem) que o relato,

Seja biográfico ou autobiográfico, como do testemunho que se confia a um investigador, propõe acontecimentos que, sem desenvolverem-se todos e sempre em estrita sucessão cronológica, tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis. O sujeito e o objeto da biografia (o investigador e o testemunho) tem de algum modo o mesmo interesse por aceitar o postulado do sentido da existência contada (e, implicitamente, de toda existência).

A crítica bourdieusiana volta-se contra a possibilidade de os sociólogos aceitarem, por intermédio de uma noção do senso comum, uma teoria da narrativa, repousando numa lógica insidiosamente, gerada pela criação artificial de sentidos. Bourdieu (1998, p. 185) alerta ainda:

Contra as leis que regem, explícita ou implicitamente, a produção do discurso, e que tendem a impor e a oficializar uma representação pública ou privada da vida. Portanto, seria um contra senso admitir que a ciência se conformasse com uma “ilusão retórica”.

Em defesa do método e contra-argumentos de Bourdieu sobressaem Ferrarotti (1988) e Bertaux (2005), bem como de Pujadas Muñoz (2000, p.159):

Não parece fazer, epistemologicamente, nada que dê margem ao posicionamento um pouco fora de tom de Bourdieu. Não há dúvidas de que a memória, quando se transforma em relato, em forma de testemunhos sobre acontecimentos ou em forma de narração biográfica busca dar coerência, sentido e direcionalidade a concatenação dos fatos selecionados.

Para Pujadas Muñoz (2000, p.152):

A compreensão de uma trajetória pessoal, que é o foco em que Bourdieu centra sua crítica, somente seria possível si tomarmos em conta essa matriz de relações objetivas, isto é, as relações dos sujeitos biografados com o conjunto dos demais agentes comprometidos no mesmo campo e enfrentados ao mesmo espaço de possibilidades.

Na defesa do método biográfico enquanto forma de valorização do individual, Ferrarotti (1983, p. 52) menciona que: “Um relato biográfico não é um prestar de conta de fatos diversos, é uma ação social através do qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida (biografia) e a interação social em curso (entrevista) no meio de um relato-interação”. E ao contrário de Bourdieu, Ferrarotti (1983, p. 39) preocupa-se em seus trabalhos,

com a defesa da autonomia do método biográfico numa perspectiva crítica e contra o uso das narrativas biográficas e autobiográficas como ilustração, ou uma “verdade” a ser verificada (...). Defende uma deontologia do método contra a tendência em Sociologia a abolir o sujeito participante da pesquisa biográfica. A prioridade são as fontes primárias que devem ser recolhidas diretamente por um pesquisador, politicamente engajado, consciente do dever de garantir a quem lhe oferece sua história uma escuta respeitosa e o anonimato.

Bourdieu, por sua parte, em sua obra intitulada *A miséria do mundo*, de 1993 e na obra *Esboço de autoanálise* de 2004 apresenta indícios de uma “adesão” ao método biográfico e autobiográfico. Para alguns, não é correto tal entendimento, e defende que o compromisso do autor era com a ciência e não com suas próprias teorias sociais. Assim opina Wacquant (2002, p.96),

Pierre Bourdieu ilustrou brilhantemente e desmentiu enfaticamente suas próprias teorias sociais com uma vida repleta que, por meio de improváveis conversões e mudanças bastante sinuosas, ancorou-se em um fiel compromisso com a ciência, com o institution-building intelectual e com a justiça social.

Por seu lado, Ferrarotti em 2013, por ocasião da reedição da obra *Histoire et histoires de vie*, afirma que: “eu constato com prazer a dissolução da ‘ilusão biográfica’ de Pierre Bourdieu. O método biográfico afirmou e consolidou a sua autonomia e

fecundidade” (Ferrarotti, 2013, p. 8). Com as palavras da epígrafe, Ferrarotti, aos 87 anos celebra a consolidação, trinta anos depois, de sua tese em defesa da autonomia e fecundidade do método biográfico nas Ciências Humanas e Sociais.

Dentre as inúmeras vantagens do método biográfico podemos destacar que existe um amplo consenso entre os cientistas sociais que defendem o método biográfico, sobre a transcendência e implicações epistemológicas de sua utilização. Essa posição costuma concentrar-se principalmente em seus desacordos com respeito a posições positivistas quanto às excessivas abstrações e inviabilidade de correntes filosóficas como marxismo e estruturalismo.

Apesar do custoso que é obter bons relatos biográficos, este tipo de material empírico possui sobre qualquer outro uma série concreta de vantagens como assinala Pujadas Muñoz (1992, p. 44):

O fato de que introduz o pesquisador, de forma aprofundada no universo das relações sociais primárias do sujeito e suas relações, e fornece resposta a todas as eventuais perguntas que pudesse formular através de questionário, entrevista ou qualquer outra técnica de campo (com exceção observação de campo).

3.6. Características do método biográfico

Para o início do desenvolvimento do método biográfico, Pujadas Muñoz (1992, p.60) apresenta um: “elaborar um questionamento teórico do trabalho; justificar o uso do método biográfico; delimitar o universo de análises (comunidade, grupo); e explicar os critérios de seleção dos informantes”.

Acrescenta-se à etapa inicial, a necessidade de se realizar, com certa acuidade, o esclarecimento quanto aos conceitos relacionados aos estudos biográficos que, devido ao caráter multifacético gera confusão, como é o caso das terminologias⁸³ que a eles estão relacionados.

Na psicologia é comum encontrarmos o termo de narrativas biográficas; em história o termo mais usado é de histórias de vida ou história oral, e na sociologia o termo varia entre investigação biográfica e estudos biográficos e ainda biografias narrativas.

⁸³ Dentre as várias denominações utilizadas para referir-se ao estudos biográficos podemos encontrar: história oral, (auto) biografia, relato de vida, narração biográfica, histórias de vida, etc. Uma das razões dessa variação terminológica “refere-se aos diferentes campos da investigação em que a mesma pode ser utilizada, tais como a antropologia, história, sociologia, psicologia, educação, formação (de jovens e adultos e de professores), economia e linguística” (Bolívar e Domingo, 2006; Pujadas Muñoz, 2000).

Também diferem, para além da nomenclatura, em termos de utilização e formas de análise do produto destas narrativas. Enquanto umas propostas valorizam mais o relato em si e por si, outros o utilizam como informação adicional, ou vice-versa, e outros a complementam com cruzamento de dados de outras fontes. Disso depende o enfoque ou perspectiva adotada pelo investigador.

Apesar de aspectos diferenciadores há um ponto em que se assemelham: compartilham o fato de que a fonte da informação é o sujeito e a técnica de recolha de dados é entrevista narrativa (oral ou escrita). Para melhor compreender as principais distinções apresenta-se a divisão mais predominante: numa primeira linha encontram-se as autobiografias e biografias, e em uma segunda linha encontram-se as histórias de vida e relatos de vida (Pujadas Muñoz, 1992; Bolívar e Domingo, 2006; Hernández, 2005).

Na classificação da primeira linha, a autobiografia ocorre quando a experiência de vida de uma pessoa é contada por seu próprio protagonista. A autobiografia, segundo Pujadas Muñoz (2000, p. 136):

É como antes comprovado o termo favorito utilizado pela maioria de antropólogos que combinam etnografia e recopilación de trajetórias pessoais. O termo, à margem de sua convencionalidade, não deixa de ser um pouco equívoco, pois sugere a ideia de que é o próprio informante do etnógrafo quem, com seus próprios meios e a partir de sua própria iniciativa, constrói a narração denominada autobiografia.

Já o termo biografia é, sem dúvida, o mais genérico. As biografias constituem um gênero histórico-literário específico em que, “um investigador reconstrói uma trajetória individual sobre a base de documentação preferentemente escrita e com o auxílio eventual de fontes orais, no caso quando se trate da biografia de uma pessoa contemporânea” (Pujadas Muñoz, 2000, p.136). Em outra obra, Pujadas (1992, p. 48) aduz que se pode definir as biografias como:

Relatos objetivos, construído pelo investigador a partir de todas as evidências e documentação disponível, tendo ou não uma narração escrita da pessoa biografada. Normalmente o gênero biográfico se orienta em direção a personagens históricos relevantes e públicos por sua aportarão nos campos da política, da ciência ou da arte, entre outros.

Na segunda linha, história de vida e relatos de vida, também há que se aludir ao fato de que embora, muitas vezes utilizadas como sinônimos, cada uma delas apresenta suas particularidades. Uma das razões das imprecisões dos termos vem do uso das palavras em inglês *life history* – história de vida (e em francês “histoire de vie”) vinculado ao estudo de caso referido a uma pessoa determinada, compreendendo não somente de seus relatos de vida, mas também qualquer outro documento ou tipo de

fonte de informação adicional que permita a reconstrução da biografia na sua forma mais exaustiva possível.

Segundo Elder (1993), a partir do conceito de história de vida há uma divisão interna entre história oral⁸⁴ e método biográfico. Embora apresentem semelhanças são utilizados de forma a atingir diferentes objetivos. Na história oral parte-se do sujeito para se chegar ao objeto de estudo, o objetivo é a “história do contexto social” na qual o indivíduo participou.

A História Oral teve a sua primeira experiência após a Segunda Guerra Mundial, visto que havia necessidade de propor novas formas de captação de experiências importantes, vividas pelos combatentes, familiares e vítimas dos conflitos (Meihy, 1998).

No início, a história oral combinou três principais funções complementares: o registro de relatos; a divulgação de experiências relevantes; e o estabelecimento de vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata.

A primeira geração de pesquisadores orais (1950) tinha por objetivo reunir material para futuros historiadores privilegiava as ciências políticas e ocupava-se da história dos que denominavam de pessoas importantes.

A segunda geração de historiadores orais surge à margem da academia baseando-se implicitamente na ideia de que se chega à verdade graças ao testemunho oral e a partir de relatos de pessoas consideradas pela sociedade como “menos importante”. Já a terceira geração foi marcada pela adesão de vários estudiosos em diversos países à utilização da história oral. Para a coleta de dados, a história oral privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões do mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo (Albertí, 2005).

O objeto de estudo do método biográfico é o indivíduo em sua singularidade. O ponto central é dar voz aos protagonistas do processo a ser investigado em vez de falar

⁸⁴ Há uma divergência entre os estudiosos em relação ao que é considerada a história oral: um método, uma técnica ou fonte de pesquisa. Quanto a este aspecto, Alberti (2005, p. 17), tem a concepção de que “dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, como técnica de produção e tratamento de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados”, sendo assim, um misto de método, fonte e técnica.

por eles através de estudos teóricos. Por meio de sua linguagem, os participantes são capazes de descrever suas iniciativas, aspirações, frustrações e as próprias experiências (Borges, Torales e Guerra, 2011).

Para distinguir o uso do termo história de vida, no sentido utilizado pela História Oral, mais abrangente surge o termo *life story* ou relato de vida (em francês “recit de vie”), usado para designar “biografias”, que segundo Pujadas Muñoz (1992, p.13) “serve para referir-se exclusivamente a narração biográfica de um sujeito que às vezes pode ser publicada sem retoques com fins de proporcionar uma maior força testemunhal”. Assim a *life story*, corresponde à história de uma vida tal como a pessoa que a viveu a conta.

A expressão “relatos de vida” foi introduzida na França em 1976 por Bertaux (2010) e o autor entende que nas ciências sociais, o relato de vida é o resultado de uma forma peculiar de entrevista: entrevista narrativa, onde um investigador pede a uma pessoa que o conte tudo ou parte de sua experiência vivida. Para Bertaux (2005, p.36), esse método,

Consiste em considerar que existe um relato de vida desde o momento que um sujeito conta a outra pessoa, investigador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida. Ao contrário das autobiografias que são de forma escrita e reflexiva, onde o sujeito aporta uma mirada retrospectiva sobre a totalidade de sua vida.

Para concretizar o uso desse método, a partir dos relatos biográficos, no sentido em que Bertaux (2005) o elabora há que se considerar que a investigação biográfica é essencialmente uma descrição fenomenológica, e, portanto, exige quatro competências procedimentais ao investigador: observar, escutar, comparar e escrever. Assim, todas as fontes orais e documentais e todos os recursos que acompanham o testemunho dos informantes constituem uma das maiores vantagens do método. Quanto às fontes do método, para Hernández (2005, p. 104):

A fonte primordial dos relatos de vida é “a pessoa” e o testemunho que ela proporciona, na sua dupla face de individualidade única e de sujeito histórico. Não se pode conhecer um indivíduo e como chegou a ser assim sem fazer referência às estruturas históricas de onde estão organizados os entornos de sua vida.

No método biográfico, quando se discute a questão da confiabilidade e representatividade dos relatos é pertinente assinalar com apoio de Saltamacchia (1992, p. 53) que sobretudo,

Desde o fim do século XX e começo deste (XXI), uma das preocupações mais notáveis da sociologia empírica foi encontrar métodos que permitissem

construir amostras com um grau conhecido de representatividade. Isto é compreensível considerando os problemas práticos implicados no estudo de populações completas. O discutível não é, pois, a necessidade de contar com uma teorização precisa sobre a construção de amostras e sim a exclusividade atribuída aos critérios teóricos que habitualmente se consideram adequados para sua seleção.

Se a finalidade da investigação é a construção de teoria a partir de dados quantitativos, utilizando o método de indução analítica, deve-se recolher o maior número possível de casos. E, se a finalidade é o conhecimento de um fenômeno em si e por si, a estratégia de amostra teórica é o procedimento mais conveniente.

Neste caso, o número carece de importância. “Cada narração autobiográfica relata segundo um corte horizontal ou vertical, uma prática humana” (Ferrarotti, 1983, p. 49-50). Sob este viés é necessária uma leitura vertical e horizontal da biografia e do sistema social, movimento heurístico de vaivém da biografia ao sistema social e do sistema social à biografia. Estes espaços tomam lugar a princípio, nos grupos primários: “a família, os pares de grupos de vizinhança, os escolares, e outros” (Ferrarotti 1988, p. 30). Ademais como destaca Ferrarotti (1988, p.32), todos esses grupos participam

Simultaneamente na dimensão psicológica dos seus membros e na dimensão estrutural de um sistema social. O próprio grupo torna-se por sua vez e simultaneamente o objeto das práxis sintéticas dos seus membros. Cada um deles lê o grupo a partir da sua perspectiva individual. O grupo primário revela-se assim como a mediação fundamental entre social e individual.

Atribuir esse caráter à subjetividade significa, além disso admitir que a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social. Por isso, perguntas do tipo: “quantas biografias são necessárias para se produzir uma verdade sociológica?” ou “que espécie de material biográfico pode ser mais representativo para oferecer mais verdades gerais?” são absolutamente destituídas de sentido para Ferrarotti, uma vez que o autor trabalha com o pressuposto do caráter sintético das práxis humanas, que se evidencia com toda clareza em uma de suas mais enfáticas afirmações: “a de que o nosso sistema social se encontra integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos” (Ferrarotti, 1983, p.50).

A relação entre a história social e a história individual não é, todavia, vista como linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que

manifestam a sua subjetividade. Uma antropologia que considera cada homem como uma síntese individual ativa de uma sociedade elimina a distinção entre o geral e o particular de um indivíduo. “Se somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular de universo social e histórico que o envolve, nós podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de umas práxis individual” (Ferrarotti, 1983, p.51).

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma microrelação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém (Ferrarotti, 1983, p.52), dessa forma:

Cada entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de regras, de normas e valores implícitos, frequentemente também de sanções. Cada entrevista é um esconderijo de tensões, conflitos e hierarquias de poder; ela faz um apelo ao carisma e ao poder social das instituições científicas sobre as classes subalternas, ela evoca as reações espontâneas de defesa. A gente não conta nossa própria vida a um gravador, a gente conta a outro indivíduo.

Para o caso da representatividade, o método biográfico se apresenta em uma investigação de campo, preocupado em elaborar pouco a pouco um corpo de hipóteses plausíveis. Um modelo baseado nas observações, frutífero em descrições de mecanismos sociais e em proposta de interpretação (mais que explicação) dos fenômenos observados. Uma forma de alcançar a representatividade a partir do método biográfico é a saturação. A saturação, na ótica de Bertaux (1989, p.93), ocorre quando:

Uma vez delimitado claramente o carácter do que se encontra em numerosos casos, parece que se trata de um “objeto sociológico” – uma norma, uma obrigação social, um papel a desempenhar, um processo, o efeito de uma relação estrutural, etc.-, é dizer que se trata de algo que se desprende do social e não do psicológico, do coletivo e não do individual, então pode se afirmar que foi alcançado um primeiro nível de saturação.

Além dos critérios da amostra e representatividade há também a questão da generalização. Numa investigação sob o enfoque biográfico, como no caso da presente pesquisa, o caminho para a generalização passa pela recorrência de fatos inerentes a múltiplos estudos. Segundo explica Bertaux (2005, p. 37),

Ao relacionar numerosos testemunhos sobre a experiência vivida de uma mesma situação social, se poderá superar suas singularidades, para ganhar mediante uma construção progressiva uma representação sociológica dos componentes sociais (coletivos) da situação.

A fiabilidade, veracidade ou também denominada validade dos dados empíricos é um tema que recebe tratamento diferenciado a partir do fato do pesquisador adotar ou não uma postura mais aberta quanto à interpretação e análise dos dados a partir das

observações. Neste caso, as críticas surgem rapidamente. Sobre o tema da fiabilidade dos dados a partir do método biográfico, Flick (2004, p.112) destaca “que um critério importante para a validade da informação é se o relato do entrevistado é fundamentalmente uma narração”. Ferraroti (1990, p.13) defende,

Que apesar da arbitrariedade da narrativa provocada pelos rearranjos permanentes, o informador fala sobre acontecimentos, fatos, relações práticas que conhece que vivenciou e que fazem parte da sua experiência de vida, por isso sabe do que fala, o que dá valor intrínseco as narrativas “ultrapassando assim a questão de serem impressionistas, imprevisíveis, gratuitos e subjetivistas”.

Cabe salientar que, ao se trabalhar com a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), o cuidado com a descrição e execução de cada uma das fases da análise, por mais que se mantenham a flexibilidade e a criatividade caracteriza-se como forma de gerar confiabilidade e validade. Flick (2004) enfatiza o cuidado com o detalhamento do processo da pesquisa como um todo (o planejamento da pesquisa), como também a adequada exposição dos dados (incluindo a redação) na busca do rigor científico, ou seja, na busca pela validação e confiabilidade, uma boa redação dos resultados da pesquisa, na qual se torna explícita uma boa organização dos dados, é fundamental.

Embora tenha-se apresentado o quadro das características e vantagens do uso do método biográfico, e lembrando que basicamente se atém aos sujeitos e suas narrativas é justamente nesse item que se encontra também uma das principais desvantagens do método. Quanto às desvantagens do método, Pujadas Muñoz (1992, p.45) refere:

O difícil que pode chegar a ser conseguir um bom entrevistado; o controle da informação obtida, e por último, um dos riscos que uma investigação pode correr mediante uma aplicação acrítica do método biográfico é imaginar que o relato de vida fala por si mesmo, renunciando a análises em profundidade da narrativa recopilada ou triangulação dos dados.

Mesmo diante de tal dificuldade, na obra de Stephanou (2008) encontrou-se um número expressivo de pesquisas que adotaram o método biográfico. Ao centrar sua pesquisa nos descritores “biografia” e “autobiografia”, entre 1997 a 2006, a autora afirma que a ocorrência desses termos passa de 2%, em 1997, para 20,66%, em 2006. O fortalecimento da vertente biográfica em Educação é reconhecido por Gatti e André (2010) ao fazerem um balanço da relevância dos métodos da pesquisa qualitativa no Brasil.

Desde 2004, o movimento biográfico brasileiro já conta com um congresso científico de abrangência internacional, uma produção bibliográfica de grande

densidade e associações científicas, vinculadas ao movimento internacional da pesquisa biográfica.

Neste ensejo cabe destacar que adotou-se o termo estudos biográficos para indicar o método biográfico, enquanto postura metodológica e enquanto instrumento de investigação, conjugado com o enfoque etnossociológico de Bertaux (2005); quanto às orientações empíricas da estrutura, uso, transcrição e análise dos relatos de vida, recolhidos através de entrevistas narrativas.

Essa opção tem correspondência com a delimitação do objeto e objetivos da investigação que não pretendem saber a história de vida de cada ator social na sua totalidade, nem a veracidade dos fatos, mas sim, uma parte ou partes da vida dos atores sociais segundo o olhar e a forma como eles nos narram. Na perspectiva do enfoque etnossociológico de Bertaux (2005) o pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando.

3.7. A etnossociologia como perspectiva metodológica da pesquisa empírica

a) O enfoque etnossociológico

Na contemporaneidade há duas perspectivas que têm dado vida ao enfoque biográfico: a etnossociologia⁸⁵ e a hermenêutica⁸⁶. Se a primeira intenta aceder através dos relatos às relações, normas e processos que estruturam a vida social, a segunda consiste no descobrimento dos significados que transmitem as pessoas nas narrações e por seu intermédio, das escalas de valores que organizam a ação dos indivíduos (Perren, 2012).

Enquanto Perren (2012) defende a utilização das duas vertentes em conjunto, Bertaux (1989, p.06) inclina-se mais para a vertente etnossociológica⁸⁷ inspirado na

⁸⁵ Busca “conhecer e compreender o funcionamento, as lógicas e dinâmicas de um mundo social ou de uma situação social que são exteriores ao sujeito” (Bertaux, 2010, p.91).

⁸⁶ O que busca o pesquisador “é compreender o funcionamento interior do sujeito, a simbologia semântica ou simbólica de suas crenças, valores e representações, de suas atitudes e sua ideologia pessoal de seu psiquismo” (Bertaux, 2010, p.91).

⁸⁷ Em defesa da eficácia desse enfoque, o autor assinala que: “eu conheço o interior dessa perspectiva porque eu a inventei, testei, experimentei bastante sistematicamente, desenvolvi e coloquei em prática em várias pesquisas empíricas ainda sobre objetos verdadeiramente diferentes” (Bertaux, 2010, p.11).

tradição da etnografia⁸⁸. A definição do termo “perspectiva etnossociológica” é definida por Bertaux (2010, p. 15) assim:

É um tipo de pesquisa empírica fundada em entrevista sobre o terreno e do estudo de caso, que se inspira na tradição etnográfica por suas técnicas de observação, mas que constrói seus objetos por referência a problemáticas sociológicas.

O objeto de estudo do enfoque etnossociológico⁸⁹ consiste nas realidades práticas e materiais, políticas e sociais, que na sua maioria, segundo aporta Bertaux (2010, p.11)

versam sobre a realidade discursiva e simbólica (...), não de uma pessoa isolada, nem mesmo aqueles partilhados por um grupo social. Ela serve para estudar um pedaço ou um segmento particular de uma realidade sociohistórico, uma peça do gigantesco mosaico social, um objeto social.

É nesta perspectiva que Bertaux (2005, p.48) identifica alguns objetos sociais: “delinquência juvenil; delinquência profissional, desempregados de longa duração, experiência da pobreza” e se refere às “categorias de situação”.

As categorias de situação são situações sociais que segundo Bertaux (2005, p.19) “possuem características específicas”, tais como o caso das mães que educam sozinhas seus filhos, pais divorciados, desempregados de longa de duração, doentes crônicos e outras categorias específicas. Esta uma situação que é comum para eles. Esta condição é social, na medida em que gera, para todos aqueles que se reúnem mais ou menos as mesmas restrições, com as mesmas tensões e sobre a mesma lógica de situação.

A presente pesquisa tem como objeto uma categoria de situação, na medida em que pretende conhecer a situação social daqueles que realizaram a formação escolar e profissional através do PROEJA.

Esses atores sociais apresentam condições equiparáveis de análise sob essa perspectiva em razão de que, suas trajetórias escolares e profissionais, bem como suas ações, sentidos e percepções da vida, se situam sob uma mesma lógica de situação: retorno ao sistema de ensino para obtenção de qualificação escolar e profissional no quadro de uma medida de política educativa pública. A hipótese central da perspectiva etnossociológica “é que as lógicas que regem o conjunto dos mundos sociais, ou

⁸⁸ Segundo Genzuk (1993) é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos que ajudam a contar a história.

⁸⁹ Dentre algumas pesquisas que utilizaram o enfoque etnográfico se destacam: a história de vida de relato único (Frigolé, 1998); Técnicas que intervalam testemunhos de familiares e amigos do sujeito biografado correspondente a cada etapa de sua trajetória vital (Gamella,1990); Técnica de relatos cruzados, como no caso de Botey (1981), em que se confrontam as trajetórias de 54 imigrantes residentes na periferia de Barcelona, que formam parte de um mesmo movimento associativo; Técnica dos relatos paralelos, como no estudo sobre as trajetórias de Yonquis (Funes e Romaní, 1985).

mesocosmos, se dão igualmente em cada um dos microcosmos que o compõem” (Bertaux 2005, p.18).

Na perspectiva etnossociológica não se trata de compreender um indivíduo determinado e sim parte da realidade social-histórica, um objeto social e dentre desse contexto uma categoria de situação. Dessa forma o campo de atuação dos relatos de vida, segundo indica Bertaux (2005, p.44) são “as relações familiares e interpessoais, a experiência da escola e a formação de adultos, a inserção profissional e o emprego”. Trata-se de compreender um objeto social em profundidade e para isso Bertaux (2005, p.49),

Recorre-se aos relatos de vida, não para compreender tal e qual é uma pessoa em profundidade, sim para adquirir dados de quem passou uma parte da sua vida dentro “desse objeto social”, para obter informações e compreender seu funcionamento e sua dinâmica interna.

b) Entrevista narrativa como técnica de recolha de dados

No desenvolvimento de trabalho de campo de uma pesquisa inserida num contexto de categoria de situação, e cujas fontes são os atores sociais, considerados informantes de primeira mão, a entrevista é a técnica recomendada para a compreensão da realidade. Nesse caso é saber que há uma variada gama de opções à disposição dos investigadores relacionadas ao modo de como realizá-la e quanto à sua função. Em termos gerais, a título de definição, segundo Haguette (1997, p.86) pode-se dizer que a entrevista é

Um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

As classificações das entrevistas, em termos de função e nomenclatura variam muito. Enquanto para Pineau e Le Grand (1996, p.112) podem ser “notícia biográfica, narrativa de práticas, entrevista biográfica, história social aprofundada, autobiografia, a história de vida de grupo e história de vida em grupo”; para Guber (2001, p. 75) são “entrevistas dirigidas, semi-estruturado de grupos focalizados e entrevistas clínicas”. Tem ainda aquelas chamadas etnográficas, informais ou não diretivas, e ainda as nominadas, segundo Kaufmann (1996), de entrevistas compreensivas.

Na perspectiva biográfica, a função da entrevista não se limita a verificar ou mesmo ratificar hipóteses pré-elaboradas no campo teórico, mas sim contribuir na

construção das hipóteses que são elaboradas de forma progressiva no trabalho de campo e com os fatos. Neste sentido, “uma entrevista compreensiva é um exercício apaixonante, rico em informações e emoções” (Kaufmann, 1996, p.48).

Dentre as opções terminológicas e funções das entrevistas adotou-se no presente trabalho, o termo utilizado por Bertaux (2005) de “entrevistas narrativas” (também utilizadas como sinônimos os termos de entrevistas biográficas e narrativas biográficas) cuja função, sob a “perspectiva etnossociológica” é de técnica de recolha de dados, não exclusiva, mas central. Para Bertaux (2005, p. 9),

Nas ciências sociais, o relato de vida é o resultado de uma forma peculiar de entrevista, a entrevista narrativa, na qual um investigador (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, chamada a continuação de “sujeito”, que lhe conte toda ou parte de sua experiência vivida.

O conceito de narrativa, no contexto da investigação qualitativa tem sido entendido de diversos modos. Na opinião de Amado e Oliveira (2013, p.251)

Na história social e na antropologia, a narrativa pode abarcar uma história de vida completa, elaborada a partir de diferentes métodos de recolha de dados, como entrevistas, observações e documentos. Na sociolinguística, o conceito é mais restrito e refere-se a histórias específicas temáticas, organizadas em torno do personagem, do contexto e do enredo. Outra tradição é o campo da psicologia e da sociologia, nestas, as narrativas pessoais contêm relatos extensos de vidas em contextos, os quais podem ser produzidos ao longo de uma ou várias entrevistas.

Pujadas Muñoz (1992, p.66) define entrevista biográfica como uma técnica,

Que outorga ao investigador maior controle sobre a situação, sobre os dados e motivações do sujeito e que consiste em um diálogo aberto com poucos temas, em que a função básica do entrevistador é estimular o sujeito analisado, para que proporcione respostas claras, cronologicamente precisas em que se explicitem de forma mais ampla possível às referências a terceiras pessoas e ambientes e lugares em que ocorrem os distintos episódios biográficos (não se pode esquecer que quanto maior sejam os detalhes, mais possibilidades de validar objetivamente com outras fontes as informações surgidas no relato biográfico).

Com respeito à questão de que se o sujeito narra ou não a vida como viveu ou como acha que viveu, opina Delory-Momberger (2006) que a narrativa de vida não corresponde à própria vida. A narrativa não entrega os 'fatos', mas as 'palavras': a vida recontada não é a vida. Nesse sentido, não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto, a impressão de conveniência que essa história toma *para mim* no aqui e agora de sua enunciação. Poirier, et al., (1999, p. 44) afirmam que:

Cada entrevistado refere a sua representação do real e não conta, necessariamente, a totalidade das suas recordações. O discurso dos narradores

funde-se com o seu sistema de representações do social e no limite, nisso reside o objetivo mais importante da pesquisa.

Dentre os benefícios da entrevista narrativa, defende Saltamacchia (1992, p.67)

que a história de vida é uma forma de fazer participar os entrevistados na investigação conjunta sobre áreas de interesse e, portanto, essa participação é epistemológica à medida que a interação com o entrevistado permite um processo de desconstrução-reconstrução dos dados. Outro benefício que destaca o autor é aquele que provém da possibilidade de transformar o processo de entrevistas em um acontecimento útil, não somente para o entrevistador, senão também para o entrevistado.

Outra vantagem, segundo destaca Bertaux (2005, p.12) é que “a entrevista narrativa é orientada para a reconstrução de uma série de acontecimentos, de situações, de interações e atos contém um bom número de informações fundamentais baseadas em fatos”. O que não dispensa o trabalho do pesquisador em analisá-las como assinala Riessman (2008, p.706):” as entrevistas não falam por si, nem tem qualquer mérito sem serem analisadas. Elas requerem interpretação ao serem usadas como dados na investigação social”.

Exposta teoricamente a linha do enfoque etnossociológico quanto à função da entrevista cabe assinalar seus termos práticos. Na abertura do campo empírico da pesquisa, em se tratando de conhecer um microcosmo, Bertaux (2010) em razão de suas inúmeras experiências como pesquisador de campo enuncia uma série de cuidados, na verdade, uma sequência de passos, a ter em consideração para uma correta utilização da entrevista biográfica, no sentido de garantir bons resultados e uma posterior análise fidedigna dos relatos.

Para preparação da entrevista efetivamente é bom lembrar que essa terá tanto mais êxito, quanto melhor esteja planejada. Para isso atender alguns requisitos é indispensável como o caderno de nota de campo e o guião. Com relação ao guião, assinala Bertaux (2010, p.60):

que de fato este não é um questionário ou guia de entrevista temático. Ele se constitui de uma curta lista de pontos a serem abordados, e somente ao fim da entrevista poderá o pesquisador colocar outros pontos, para o caso de que o sujeito não tenha abordado antes. Estes pontos correspondem àquelas colocadas no momento da construção da investigação e do objeto de estudo. Durante o curso da entrevista o tenha por perto, mas apenas o utilize ao final se for necessário.

Uma recomendação “é que o investigador tenha às mãos um tipo de guião ou uma forma de consulta que não chame a atenção” (Saltamacchia, 1992, p.67). Na

mesma direção, Amado e Ferreira (2013b, p.214) afirmam que o guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista, além de ser um instrumento que, na hora da realização da mesma, ajuda a gerir questões e as relações. Sobre a formulação do guião, Sautú (2004, p. 28) explica que o:

Conteúdo do guião da entrevista ou dos temas a serem abordados dependerá do objetivo específico do estudo, definido por os conceitos e teorias sobre os quais se apoia. É assim que devemos separar analiticamente dois núcleos temáticos: aqueles referidos a reconstrução do curso de vida da gente e aqueles referidos a outros temas específicos. Enquanto o primeiro requer de certa estruturação, um guia sugerido de conversação, os segundos podem ser introduzidos na conversação ou sugeridos de forma indireta ou ficar liberados totalmente a emergência (ou não) espontânea.

Quanto a quem deve realizar as entrevistas, Bertaux (2010, p.66) defende que “que as entrevistas sejam realizadas pelo próprio pesquisador porque a memória e as notas de campo fixam muito dos detalhes que o gravador não capta”. Acrescenta Bertaux (2010, p.66) que é necessário seguir dois passos:

A primeira, a mais importante, é incitar o sujeito a falar, encorajar, mostrar interesse em tudo o que ele diz e não interromper; somente ao final da narrativa propriamente dita, reportar-se ao guião sobre pontos não mencionados pelo sujeito ou para precisar mais informações.

O fato de não interromper, também é assinalado por Rosenthal (1993, p. 60):

A história ou narrativa principal não é interrompida por outras perguntas mas sim estimulada por meio de expressões não verbais ou paralinguísticas que mostram interesse e atenção. Na segunda parte da entrevista, a das perguntas, o investigador, a partir da narrativa anterior, introduz outras narrações sobre tópicos ou fatos biográficos já mencionados e não mencionados.

Um bom começo de entrevista tem início com todas as formalidades cumpridas como antes mencionado, mas também a pergunta de início faz todo sentido ser uma boa pergunta. Flick (2004, p.111) alerta “que a entrevista narrativa se inicia utilizando uma pergunta geradora de narração”. Recomenda o autor que, se pretende que a narração seja relevante para a pergunta de investigação, “a pergunta geradora de narração formular-se-à de modo amplo, mas ao mesmo tempo o suficientemente específica para que o domínio de experiência interessante se adote como tema central” (idem).

O local da entrevista, o anonimato, e a utilização do verbo “contar” são fatores favoráveis para uma boa entrevista, bem como o devido uso de linguagem apropriada ao nível de entendimento do entrevistado. Quanto ao uso da linguagem na entrevista usada pelo entrevistador “é um fato decisivo na obtenção da informação, pois no caso da linguagem entre o entrevistado e entrevistador se afigurarem distintas pode surgir

problemas de comunicação e entendimento no decurso da conversa” (Cavaco, 2002, p. 44).

Sobre a empatia face ao entrevistado, Kaufmann (1996, p.51) destaca que a atitude de simpatia e de descoberta de categorias, que estão no centro de seu sistema de ação e pensamento, “não são dois elementos separados: o entrevistador começa por um papel de composição: ele é gentil, receptivo e acolhe positivamente tudo o que diz o entrevistado. Este é o instrumento que o ajuda a fazer falar e entrar no mundo do entrevistado”. Para além da simpatia, Ferraroti (1990, p.15-16) alerta para a importância da informalidade e tratamento de igualdade,

O entrevistado expõe-se ao contar aspectos da sua vida, o que torna, desde logo, a situação mais informal e exige da parte do entrevistado, mais do que uma simples escuta passiva, por isso, o autor defende que neste tipo de entrevista, deve-se estabelecer-se uma relação de igualdade, uma comunicação correta ao nível metodológico e humanamente significativa.

Com relação às formas de registro da entrevista existem duas maneiras de registrar “com gravador e anotações de campo. Recomenda-se o uso dos dois simultaneamente” (Bertaux, 2010, p.66).

c) Da transcrição dos relatos à análise de conteúdo

Apesar das diferentes tradições, todas as narrativas requerem a elaboração de textos para análise posterior, podendo ser relativos à seleção e organização de documentos, composição de notas de campo ou seleção de transcrição de entrevistas, as quais serão cuidadosamente inspecionadas (Amado e Oliveira, 2013; Riesman, 2008).

Entrevistar, transcrever e analisar é uma operação difícil e perigosa, já assinalava Ferrarotti (1983, P.150): “diante dos textos das biografias, tive sempre a impressão de não ser suficientemente cuidadoso ou perspicaz para compreendê-los profundamente. Tive também a impressão de não merecê-los”. Para Cavaco (2002, p.47):

As narrativas de vida, recolhidas através do método biográfico, afiguram-se como um material fecundo em termos de informação a ser tratado cientificamente. Todavia a complexidade dos discursos exige o recurso a áreas diversificadas do saber, para que se consiga captar a riqueza que o discurso encerra, ou seja, a riqueza do material obtido também está na base da complexidade da sua análise. O problema reside, precisamente, no sentido a dar a este conjunto de fatos, sem reduzir a riqueza das significações.

Uma questão importante é o critério de literalidade estilística. “Sem chegar ao extremo de pretender realizar uma transcrição fonética, se pode produzir transcrições

que refletem perfeitamente o estilo pessoal de cada informante” (Pujadas Muñoz, 2000, p.139). “Uma narrativa corretamente registrada vale, em si e por si, como fonte de informação” (Poirier et al., 1999, p.17), ademais como ressalta Bourdieu (2003) na transcrição do oral para o escrito decisivo, o título e os subtítulos e, sobretudo o texto tem uma missão de dirigir o olhar do leitor em direção às características pertinentes, que a percepção distraída deixaria escapar.

Quanto à literalidade da transcrição, a proposta de Pujadas Muñoz (1992, p. 70)

[...] é revisar e estabelecer um padrão de falhas de concordâncias morfológicas e de sintaxe para fazer o texto o mais legível possível e recolher as pausas, ênfases, dúvidas e qualquer outro tipo de expressividade oral por meio de código preestabelecido, liberando o texto de interjeições ou sinais de pontuação e ainda manter todas as expressões e gírias utilizadas pelo entrevistado.

Estes pontos de reflexão e orientação quanto à devida transcrição e sua correta realização está relacionado com o passo seguinte, que trata da análise dos relatos. A análise caso a caso de entrevistas biográficas não tem por objetivo principal, numa pesquisa sociológica, de saber as lógicas de ação de cada pessoa entrevistada, mas de buscar em seus relatos, os traços de mecanismos e processos sociais (Bertaux, 2010).

No mesmo sentido destacam-se as opiniões de Demazière e Dubar (1997), Ferrarotti (1988) e Bertaux (2010) que recusam uma postura ilustrativa das narrativas, que se limita a fazer uso seletivo das palavras como também recusam uma postura hiper-realista que trata de dar todo o valor às próprias palavras dos entrevistados. Seguindo os passos de Bertaux (2005), a análise dos relatos deve ser realizada simultaneamente à sua transcrição em busca de hipóteses e indícios e para isso “a questão da análise se torna muito mais precisa: não se trata de extrair de um relato de vida todos os significados que possam e que adquirem neste caso a condição de indícios” (Bertaux, 2005, p.74).

É também nesse trabalho de leitura e releitura em análise atenta que o pesquisador se dará conta da existência de zonas brancas. Esses períodos são aqueles identificados quando não mencionados pelo sujeito e sobre os quais não se tem nenhuma informação, ou porque são frutos do esquecimento ou porque o sujeito não quis falar sobre eles.

Portanto, com este tipo de material recolhido, a análise de conteúdo pode apresentar-se mais adequada. Dentre as formas de análise do material biográfico encontra-se uma variedade, sendo a análise categorial (também chamada de temática), a

mais comum e frequentemente utilizada nos trabalhos de investigação em educação (Amado e Ferreira, 2013 a; Riessman, 2008).

Ao realizar análise temática, segundo Bardin (1977, p.120), “a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto”. Trata-se de estabelecer a soma e relação entre as diferentes histórias do corpus. É uma análise horizontal através da qual apreendemos num todo a soma das repostas específicas que foram recolhidas.

Essa operação não se pode efetuar sem a elaboração de um quadro categorial ou de uma grelha de análise. Para essa organização categorial devem-se reunir os fragmentos de cada relato. A soma permite reconstituir o universo do discurso e efetuar um resumo horizontal.

A partir dessas considerações, o importante é saber que o fim de toda análise é pôr em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos e para isso é necessário um trabalho de ordenamento de material. Na prática, “a análise de conteúdo é sempre um trabalho árduo, ingrato, longo e paciente que requer simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese” (Poirier, *et al.*, 1999, p.106).

Para alcançar uma maior operabilidade é preciso levar a cabo dois tipos de análises: uma “vertical”, de cada relato; e outra “horizontal”, sobre o conjunto de todos os relatos. De ambas as análises se obtém um núcleo central de toda a história, utilizando o fenómeno chamada saturação da informação por repetitividade (Pujadas Muñoz, 2002; Jimenez-Diaz, 2012; Bertaux, 2010).

Seja qual for o tipo de objeto social que tenha decidido estudar mediante o enfoque etnossociológico, “sua comparação levará à possibilidade de classificar em tipos diferentes. Depois se tem que justificar a formação destes tipos, não só demonstrando a coerência interna de cada tipo, mas também a construção da lógica dos mecanismos sociais” (Bertaux, 2005, p.108).

Diante das considerações acerca da perspectiva etnossociológica e da análise temática entende-se que a opção da orientação através de análise temática se adequou ao objeto da investigação e do método adotado dos estudos biográficos, cujos dados foram recolhidos através de entrevistas narrativas, pois permitiu a análise do discurso do

sujeito entrevistado, a partir do fato narrado, das circunstâncias e do entorno social local que envolve o sujeito.

3.8. O percurso da investigação empírica

a) Critérios de seleção dos sujeitos, determinação geográfica e temporal da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos delimitaram-se os critérios de seleção dos sujeitos, bem como o espaço geográfico e temporal da investigação. Enquanto critérios de seleção dos sujeitos eles deveriam ter mais de 18 anos serem diplomados em PROEJA nível médio integrado oferecido em uma Rede de Ensino Estadual do Estado de Mato Grosso, e terem concluído o curso há mais de dois anos, ou seja, terem frequentado a oferta formativa entre os anos 2009 a 2011.

O período de dois anos após a diplomação foi estabelecido considerando um período mínimo necessário para uma melhor análise da situação do percurso escolar e profissional do sujeito antes e após a diplomação.

Essa delimitação temporal também coincide com as datas da implantação do PROEJA no Estado do Mato Grosso na Rede Estadual e que significa o período da diplomação da 1ª turma, que realizou o curso segundo disposição do ROP- Regra Organização Pedagógica, da Seduc- Secretaria de estado de educação de Mato Grosso.

Quanto à decisão da pesquisa centrar-se em alunos diplomados em PROEJA da Rede Estadual foi relevante pois há muitas instituições autorizadas a ofertar tal modalidade, como Instituições Federais de Educação (IF's); Associações Cívicas ou ONG's; a Rede do "Sistema S" de ensino, e parceria com instituição privada. Mas é na Rede Estadual que existe a maior concentração de procura do curso, o maior índice de abandono e menor número de pesquisas.

A escolha dos locais da oferta do PROEJA teve em conta alguns aspectos relevantes, tais como a localização dos CEJA's ofertantes (alguns estão localizados entre 300 a 800 km da capital) bem como o número de alunos diplomados na primeira turma entre 2009 a 2011.

A partir dos contatos prévios realizados, e considerando as informações recebidas e os requisitos acima referenciados, a investigadora optou por dois centros

escolares de jovens e adultos: um da capital – Cuiabá – “CEJA José de Mesquita” e o outro no Município mais próximo da capital, “CEJA Licínio Monteiro da Silva”.

Também se optou por realizar entrevistas com especialistas da área de atuação da educação de jovens e adultos. Sendo assim foram realizadas três entrevistas com diretores de três CEJA’s acerca da realidade, desafios e expectativas acerca do programa.

Com estas considerações feitas, as entrevistas biográficas foram realizadas entre os meses de abril a junho de 2014, a 38 alunos diplomados entre os anos 2009 a 2011 em PROEJA – nível médio técnico em gestão e administração, oriundos dos CEJA Licínio Monteiro e José de Mesquita da Rede Estadual de Mato Grosso.

b) A entrada em terreno

Em uma sociedade desenvolvida, a escolarização faz parte de toda experiência de vida. Ela tem por objetivo inicialmente socializar e a desenvolver capacidades dos indivíduos transmitindo os códigos de boa conduta, a língua nacional e os mesmos valores culturais. De diferente, ela produz capacidades específicas, quer dizer os denominados ensinos especializados como os profissionais e a educação de jovens e adultos. Refere Bertaux (2010, p.42) “que a seleção escolar constitui um jogo bruto, onde cada família busca mobilizar recursos econômicos, culturais, e de relações por tentar fazer suas crianças atravessarem o processo seletivo”.

Da mesma forma que a questão escolar, a questão da inserção laboral enfrenta hoje uma crise estrutural com os jovens a depararem-se com uma realidade cada vez mais injusta em uma sociedade cada vez mais exigente. Como conhecer essa realidade de perto? O nosso conhecimento prévio, segundo Bertaux (2010, p.43) leva-nos

A considerar que a formação inicial leva em princípio ao emprego, mas essa passagem não é linear nem automática e nem ocorre da mesma maneira para todos muitos menos na atual conjuntura socioeconômica. Muitos que hoje trabalham sequer possuem uma formação, ou se a possuem não exercem atividade na mesma área de formação.

Como se dão essas relações entre educação e trabalho? Que estratégias utilizam os sujeitos para exercerem trabalhos para os quais nem sempre têm qualificação prévia? Que dinâmicas e representações emergem das suas biografias educativas e profissionais?

A partir deste cenário, o interesse da investigadora em campo foi o de recolher narrativas que permitissem compreender a categoria de situação dos entrevistados.

A entrada no terreno, ou seja, a entrada no mundo social o qual pretendia-se conhecer revelou-se mais complexo a partir do momento em que nele se tentou adentrar.

Neste sentido, como alerta inicialmente Bertaux (2010, p. 54), “o mais difícil será encontrar os primeiros voluntários”, muito mais, se “em se tratando de um estudo sobre categorias de situação⁹⁰”, onde as pessoas estão dispersas entre a população (Bertaux, 2010, p.57).

De fato, um dos primeiros problemas enfrentados pela investigadora foi chegar aos sujeitos. Onde estão? Como encontrá-los? Por onde começar?

Partiu-se de um ponto que a princípio acreditou-se que seria o melhor meio de acesso aos sujeitos: o Centro escolar formativo e os documentos referentes às fichas cadastrais dos alunos. Aludiu-se ao termo “a princípio”, posto que posteriormente, este método se veio a revelar pouco eficaz devido à desatualização dos dados. O mais útil para localização dos sujeitos foi a indicação realizada através de amigos, parentes e colegas de turma.

Outra dificuldade foi a burocracia estatal. Os acessos às fichas cadastrais dependiam de autorização da direção de cada Centro Escolar mediante prévio requerimento e posterior deliberação. Também dependiam da disposição de tempo do agente da Secretaria Escolar em atender e acompanhar a pesquisadora durante o acesso aos arquivos. Foi necessário aguardar de uma a duas semanas para atender a tais requisitos entre os dois Centros Escolares, objeto de investigação.

Após a concessão e acesso aos arquivos, a primeira dificuldade foi encontrar “caixas” contendo documentos em um reduzido grau de organização e um débil estado de conservação. As fichas cadastrais não estavam organizadas por pastas individuais, nem por ordem alfabética, nem por curso, nem por ano escolar. Tampouco havia separação entre os que haviam suspenso a matrícula, os que tinham sido transferidos, os que tinham abandonado o curso e os que se tinham diplomado.

⁹⁰ Bertaux (2010, p.18) explica que: “O que define uma categoria de situação, é uma situação social que é igual a um mesmo grupo de pessoas. Esta situação é social à medida que ela engendra por todos aqueles que nela se encontram, mais ou menos, as mesmas tensões, as mesmas lógicas de situação, à medida também que ela é percebida através de um mesmo esquema discursivo frequentemente filiado a uma mesma categoria administrativa e tratado por uma mesma instituição”.

Como o interesse da investigadora era ter acesso às fichas dos diplomados entre os anos 2009 – 2011, a prioridade foi de organizar o ficheiro e as caixas, caso contrário seria impossível a localização de tais sujeitos.

Essa organização tomou tempo, mas ao fim de uma semana (levou-se uma semana em face de que o tempo de acesso a tais documentos era limitado) foi possível organizar todo material, listar os nomes daqueles que haviam de fato se diplomado e ter acesso aos seus números de telefone e endereço.

Outra dificuldade foi que após o acesso e organização das fichas, tampouco estas apresentavam as informações esperadas. A maioria contava apenas com as informações que cada aluno forneceu ao iniciar o curso, portanto há cinco anos atrás e que, como se veio a verificar estavam passados esses anos, desatualizadas. Tampouco os diplomados tinham um ponto de convivência em comum (praça, igreja ou centro de esporte) inclusive residindo em bairros distintos.

Nesse caso, já como assinalou Bertaux (2010, p.58) “o encontro de sujeitos potenciais é ainda mais difícil se a categoria não possui um ponto de agrupamento, como seria o caso de um grupo de sindicalizados, mas sim ao contrário são sujeitos dispersos entre a população”.

Com aqueles que se conseguiram localizar através de contato telefônico estabeleceu-se de imediato uma conversa informal acerca dos motivos do contato. De fato, na prática, desde o início configurou-se a situação indicada por Bertaux (2010, p. 54): “O mais difícil será encontrar os primeiros voluntários” e estas pessoas se questionam acerca do que você vem fazer, suas intenções, que te envia, qual instituição está por detrás de ti, para quem trabalha bem como para que servirá o trabalho.

Esse conjunto de questões formam parte da identidade de pesquisador e que você deve responder com naturalidade, mas com convicção, destacando Bertaux (2010, p. 55), que o fato de “ser estudante é uma vantagem”. Nesse sentido realizaram-se os contatos, segundo recomendações do autor: “que se apresente com uma identidade de estudante, pois tem menos chance de rejeição de quando se identifica como jornalista ou sociólogo”. Da mesma forma recomenda evitar o uso do termo “pesquisa” e a substituir pelo termo “contar”. Assim o entrevistado sente-se mais confortável no papel de contar aquilo que sabe a sua própria vida e os sentidos que dá às suas decisões.

Para aceder aos sujeitos pessoalmente há a necessidade de um contato prévio para marcar hora e local das entrevistas e confirmar a disponibilidade de tempo (Bertaux, 2005; Amado e Ferreira, 2013b). Se houver um aceite a partir deste contato, inicial, via telefone é importante propor um contato pessoal segundo a disponibilidade de local e horário do sujeito a ser entrevistado. “O que ajudará, sobretudo é a própria atuação no sentido de se apresentar como uma pessoa que busca compreender algo ou uma situação que o sujeito conhece e tem experiência” (Bertaux, 2010, p.60).

Sobre o local da entrevista, Saltamacchia (1992, p.68) elucida que não há uma fórmula definida: “em certas ocasiões, é impossível encontrar alternativas e a entrevista se levará a cabo ali onde seja possível, em outras, esta seleção se faz possível”. Em todos os casos é indispensável recordar que o contexto é parte da situação de interação. “Se a seleção é possível, o entrevistador deverá pensar qual é o lugar mais adequado para que a entrevista se realize em forma espontânea e tranquila, neste sentido é normal que esta se realize em locais e âmbitos familiares aos informantes” (Guber, 2001, p.97).

Aqueles com os quais não se conseguiu contato por telefone através dos números fornecidos em suas fichas, a investigadora optou por comparecer diretamente no endereço de suas residências, falando com vizinhos e deixando notas de contato, o que também resultou exitoso em muitos casos.

Uma das vantagens que se presenciou foi a relação inicial estabelecida com os primeiros sujeitos participantes que conseguimos contatar e que ajudaram a contatar com os demais colegas de turma através de indicação de endereços atuais, de residência ou trabalho ou através de rede social, mesmo com moradias em bairros diferentes. Ocorreu desta forma como já assinala Bertaux (2010, p.55) o fato de “se os primeiros encontros exploratórios causarem boa impressão, estes buscarão ajudar na indicação de outras pessoas para a entrevista”. E de fato, muitas das entrevistas realizadas foram oportunizadas a partir de um contato prévio entre um sujeito e outro que comentava de sua participação e sobre o que falou e para quem e se disponibilizava a contatar com os outros colegas.

Já após quase dois meses de incursão ao terreno, infelizmente, nem todos contatados puderam participar das entrevistas. Dois deles haviam mudado de Estado e outros dois foram morar no interior. Também houve casos em que mesmo após vários contatos telefônicos, o sujeito embora apresentasse disposição em conversar por telefone, se recusava marcar efetivamente um encontro face a face. E para isso

apresentava desculpas quanto à disponibilidade de hora, dia e local em razão de família, de trabalho ou de viagem. Postas estas considerações “o pesquisador não pode subestimar as dificuldades iniciais, e tampouco desanimar frente aos obstáculos” (Bertaux, 2010, p. 57).

c) Face a face com o sujeito

Uma das recomendações de Bertaux (2010, p.60) é “de que a entrevista será muito mais exitosa, quanto melhor estiver preparada” e para isso tem-se que considerar o tempo (uma a duas horas) como parte integrante do trabalho de pesquisa. Outra questão é ter em conta que nesse tipo de entrevista, o que se pretende é que o interlocutor “entre o mais rápido possível no seu papel de narrador e para isso o pesquisador pode ajudar de duas maneiras: manifestando interesse e interrompendo o menos possível, salvo para encorajar a narrativa” (Bertaux, 2010, p.63).

Uma questão relevante é que em se tratando de relatos de vida, “uma forma oral muito espontânea e, sobretudo dialógica, o pesquisador convida de fato o sujeito a considerar suas experiências passadas, através de um filtro” (Bertaux, 2010, p. 38). Esse filtro, desde o primeiro contato é realizado pelo próprio pesquisador que ao se identificar, também diz sobre seu interesse em falar com este sujeito e sobre o que se interessa. Nesta ocasião estabelece-se um pacto, que segundo Bertaux (2010, p. 38-39)” concretiza-se quando da realização da entrevista”.

Com o primeiro entrevistado a preocupação foi colocar à prova o método, o áudio, o guião e a capacidade da pesquisadora em levar a cabo a entrevista, sem interferir no relato, sem induzir, ou interromper a narração. Não deixar de observar todo o local, o comportamento do sujeito lembrar-se de avisar sobre a gravação, o anonimato (...), enfim, todo cuidado e atenção para não incorrer em um dos “dois erros a serem evitados: falar muito, interromper e não exprimir reação” (Bertaux, 2010, p. 61).

Uma característica já antes mencionada para a realização da entrevista é o uso do guião. Sob esse enfoque etnossociológico, ele se apresenta sob um fator diferenciador, ele é e deve ser “evolutivo”. Bertaux (2010, p.61) explica que,

Ser evolutivo significa antes de tudo que ao realizar uma e outra entrevista, o pesquisador tem a liberdade de não colocar sempre as mesmas questões iniciais. Se o pesquisador pressentir uma particularidade ao curso de entrevistas poderá falar delas.

Mesmo diante de toda preparação, a primeira entrevista ficou eivada de vícios e erros identificados ao momento de sua transcrição. Essa primeira entrevista durou meia hora e embora tenha sido realizada dentro de um tempo razoável, no momento da transcrição observaram-se vários momentos de interrupção por parte da investigadora, bem como a ausência no guião de outras questões importantes. Sendo, portanto, a função do guião, nessa fase inicial servir de orientação e ter por característica “ser evolutivo”, alguns ajustes foram necessários e realizados nas entrevistas posteriores.

Também por curiosidade, somente após desligar o aparelho da gravação, o sujeito de fato demonstrou mais disposição em contar pormenores dos fatos e também explicou porque tinha tanta vergonha em falar com estranhos e ainda mais, gravando.

Nestes casos, a pesquisadora dedicou-se a transcrever no caderno de campo as informações adicionais. Esse fato não ocorreu somente com o primeiro entrevistado, como também com alguns outros, de forma que, mesmo durante as entrevistas em que se observava que o sujeito pouco falava a investigadora já esperava que ao final pudesse obter mais informações. E esse fato contribuiu para o seguimento das entrevistas sem muitas interrupções, um dos erros cometidos na primeira, na ânsia de não perder a linha de pensamento ou dados inicialmente avaliados como imprescindíveis.

No caso ainda da primeira entrevista ocorreu outra situação inusitada e que muito contribuiu para o andamento das pesquisas e das outras entrevistas. A entrevistada se dispôs a contactar outros colegas por via telefônica, e por rede social. Também se dispôs a acompanhar pessoalmente à casa de outras colegas.

A partir dessa entrada positiva em terreno foi possível realizar outras entrevistas sequencialmente com os diplomados desse mesmo centro de formação, pois em muitos casos diga-se de passagem, na maioria das vezes, em se tratando desse Centro escolar foi possível localizar os demais colegas a partir dos próprios sujeitos entrevistados.

No caso dos sujeitos do CEJA Licínio Monteiro, do município de Várzea Grande, o contato com o primeiro sujeito deu-se de forma diferente. Como as informações constantes na ficha cadastral dos alunos estavam defasadas houve a necessidade de retornar ao Colégio em busca de mais informações que pudessem ajudar na localização ao menos de um aluno diplomado da primeira turma.

Foi através da coordenadora do curso que foi possível localizar um dos alunos egressos, pois a coordenadora mantinha certo vínculo de amizade pela proximidade da sua residência com essa aluna. Essa entrevistada, ao contrário do outro centro escolar, não manteve contato com os colegas e por isso não pôde ajudar na localização dos demais.

O fato de que este sujeito não manteve nenhum laço de amizade com os colegas conduziu a que a investigadora voltasse à lista de contatos e ao Colégio outra vez. Desta terceira vez foi possível encontrar um parente de um aluno diplomado, e a partir deste seguir a linha de amizade e avanço nas entrevistas.

Acerca da realização das trinta e oito entrevistas cabe assinalar que a maioria foi realizada na residência do sujeito e após horário laboral. Em termos de duração oscilaram entre 30 minutos a 01h30. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com prévia autorização verbal do sujeito. As entrevistas, nem sempre começavam com a mesma pergunta dependia da recepção do sujeito, da sua empatia inicial, da disponibilidade tempo. Para alguns a pergunta de partida era: “poderia me contar sobre sua trajetória laboral?” Cavaco (2002, p.56) defende que

O enfoque no percurso profissional está relacionado com dois fatores, por um lado porque as pessoas falam mais facilmente da profissão do que da vida pessoal, e por outro tornava-se necessário um fio orientador das entrevistas que situasse melhor o entrevistado face o objetivo da conversa.

Mas houve casos em que a pergunta teve início de forma diferente: “Poderia me contar sobre como foi sua trajetória escolar até o PROEJA?” Após a pergunta inicial, as entrevistas seguiram seu curso segundo a disposição de falar de cada sujeito. Uns falavam muito desde o início, mas outros, apenas respondiam à pergunta diretamente.

Nestes casos o uso do guião foi de grande utilidade, garantindo assim uma sequência de outras questões abertas sobre as trajetórias escolares e profissionais de cada sujeito do grupo de forma a obter narrações dos fatos e atos praticados, das motivações e desafios que constituíram suas trajetórias.

Para relançar temas de conversa e/ou dar continuidade a narração utilizou-se questões tipo: e depois? Como foi que aconteceu? Com quem? Onde? O que você opina sobre isso? Essas questões foram assim colocadas porque permitia que o entrevistado se sentisse confortável com a conversa e que o investigador mostrava interesse no tema em questão e na sua história.

Outra questão importante é quanto o uso da linguagem na entrevista usada pelo entrevistador. Ela pode ser um fator inibidor caso muito distinta da qual o sujeito entrevistado esteja acostumado, “pois o uso da linguagem é um fato decisivo na obtenção da informação, pois no caso da linguagem entre o entrevistado e entrevistador se afigurarem distintas pode surgir problemas de comunicação e entendimento no decurso da conversa” (Cavaco, 2002, p. 44).

As primeiras entrevistas tiveram uma função exploratória que servem para familiarizar o pesquisador sobre a realidade social do ator social. Em razão disso será comum nessa fase interromper o curso da entrevista, que após essa fase inicial, somente deverá transgredir a regra de ouro da entrevista “ao encorajar o sujeito a falar a partir de simples aprovações e relançamento e interromper o menos possível” (Bertaux, 2010, p.45).

Com relação à atenção aos fatos narrados em ordem cronológica houve momentos de uma entrevista em que o sujeito não se lembrava bem em que ano havia começado os estudos, ou a série em que havia interrompido os estudos, e também fazia muita confusão com o que havia acontecido, se era antes ou depois de determinada época.

Então você voltou a estudar com 17 anos em qual série?

Marcia: Eu parei... não foi na 8ª, foi na 7ª.... não “alembro”.

E: Você hoje está com 46 anos, quanto tempo ficou sem ir à escola?

Marcia: Uns... não sei. Eu parei com 17... depois voltei, depois parei de novo e fiz a 8ª e parei de novo. Depois voltei ... mas não sei quanto tempo, acho que uns 20 anos.

E: Com quantos anos você terminou a 8ª?

Márcia: Não sei ...não lembro, acho que ...uns 27 anos.

Nesta entrevista ocorreu um erro da parte a investigadora que foi insistir para que se esclarecessem tais momentos cronologicamente. Contudo, depois atenta à indicação de Bertaux (2010), a investigadora se dedicou mais aos eventos na sua ordem diacrônica⁹¹ e não cronológica. A partir das primeiras entrevistas realizadas e transcritas foi possível não somente identificar os erros quanto à condução da entrevista, como também adequar o guião, e abrir novas pistas e indícios de análise para compreensão dos processos que compõem os eventos das trajetórias dos sujeitos, como foi o caso da conciliação entre família, trabalho e educação, inicialmente não contemplado.

⁹¹ A cronologia se refere à datação de quanto à data do acontecimento, ou quanto à idade. “No transcurso da entrevista há de se oportunizar que o sujeito ofereça os elementos necessários para a reconstrução da diacronia, e não importuná-lo com constantes perguntas sobre as datas precisas de tal ou qual acontecimento de ordem cronológica” (Bertaux, 2010, p.75). “A diacronia corresponde a uma ordem temporal relativa dos eventos, suas relações com antes e depois” (Bertaux, 2010, p.81).

A entrevista narrativa, por ser a fonte principal de informação, cujos dados devem ser recolhidos diretamente dos sujeitos foi a etapa mais intensa dos trabalhos em razão da necessidade de localizar os sujeitos e estabelecer com eles um vínculo de confiança.

A experiência de campo ajudou a melhorar progressivamente a capacidade para entrevistar e escutar com atenção o que estava sendo dito; a compreender, naquele momento, as palavras do outro; a dominar meus impulsos e fazer as perguntas certas no momento certo.

As informações têm a função de dizer como funcionam um mundo social ou uma situação social como já explicado acima, desta forma, a concepção proposta por Bertaux (2010, p.35) “consiste em considerar que há um relato de vida desde o momento em que um sujeito conta ao outro, pesquisador ou não um episódio de sua experiência vivida”. O verbo “contar” aqui foi essencial: ele significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa.

Esta forma de entrevista (narrativa) não exclui a inserção de outras formas de discurso em seu meio. Para bem contar uma história, tem-se ter em conta os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações. Descrições, avaliações, sem estar na forma narrativa, são parte de toda narração e contribuem a construir os significados. Mas, se por exemplo, o discurso se reduzir a descrever ou relatar apenas uma série de eventos justapostos sem nada dizer das relações entre eles não é considerado forma narrativa (Bertaux, 2010, p.36).

d) A transcrição do oral para o escrito

A transcrição é uma tarefa solitária, difícil e que demanda tempo mesmo para um pesquisador experiente. Em uma conversação entre duas pessoas, a comunicação passa por três canais simultâneos:

a comunicação não verbal (gestos, movimento dos olhos, expressões do rosto); a entonação da voz e as palavras próprias mesmas. Então é necessário escutar de novo a entrevista e ao ler o texto da transcrição, indicar os silêncios com sua duração e as entonações. A esse texto se adicionará parte do diário de campo concernente à entrevista (Bertaux, 2010, p.73).

Segundo orientação de Bertaux (2010, p.73) “as transcrições têm que ser feitas pelo próprio pesquisador”, e seguindo essas orientações, as transcrições das entrevistas foram realizadas pela própria investigadora.

As entrevistas tiveram a duração entre 30 minutos a 01h30. Isso equivaleu a cerca de 5 a 6 horas de transcrição de cada uma, gerando em média até 30 páginas

corridas. Para as transcrições, de forma a garantir o anonimato do sujeito foi-lhe atribuído um nome fictício a partir de uma ordem alfabética conciliando com a ordem das entrevistas realizadas.

Todas as entrevistas foram gravadas e a maioria transcrita com maior brevidade possível, palavra por palavra, inclusive conservando os erros gramaticais.

Algumas regras são importantes serem observadas na transcrição do material segundo indicam Garcia (2004b) e Pujadas Muñoz (1992) dentre as quais escrever o texto de forma legível elaborar um código para identificar pausas, ênfase, dúvidas. Elaborar diferentes cópias e organizá-las de maneira diversa tais como cronológica, temáticas (socialização, trabalho, mobilidade socioprofissional), de parentesco, etc. Realizar a transcrição em primeira pessoa, tal como foi expresso no relato. Não misturar o material do protagonista com outras fontes. E consignar as condições em que foi feito o trabalho: duração, data, tempo lugar relação com entrevistado e condições do acesso ao mesmo.

Nas transcrições foi respeitado o linguajar ou o modo de falar do sujeito, transcrevendo-se assim literalmente suas palavras. Para melhor compreensão do texto elaborou-se um código de transcrição, utilizando as reticências para quando existiam longas pausas, nas falas de expressões duvidosas e para aquelas expressões que não se puderam ouvir com exatidão em razão de ruídos externos. Também ao transcrever, para identificar e diferenciar entre a fala da investigadora e a resposta do entrevistado utilizou-se as referências: “E” (maiúscula) para investigadora, e, “e” (minúsculo) para o entrevistado.

Um das dificuldades da transcrição foi descrever as expressões idiomáticas, ou expressões que fazem parte dos traços culturais do linguajar do povo da região de Cuiabá, que se utilizam de muitas expressões contraídas e de interjeições tais como : “preu fazer” (para eu fazer); “tô” (estou); “vixe maria” (Virgem Maria); “ alembro” (me lembro); “vôte” (nem pensar); “rala demais” (muito difícil); “ tá loco guri” (tá maluco rapaz); “pro mundo” ou “pros otros” (para o mundo e para os outros); “depôs” e “dôs” (depois e dois); “véio” (velho); “a lide” (o trabalho); “ocê” (você); “ficou grilado” (ficou preocupado); “pro cêis” (para vocês); “seu João” (senhor João) etc.

Esse linguajar resulta da conjunção histórica dos povos colonizadores, Bandeirantes, escravos africanos e nações indígenas. Há diversos termos que são

frequentes na fala cuiabana e que só raramente se empregam em outros lugares. Estão nesse caso, por exemplo: assuntar (observar), moloide (fraco), ladino (esperto), encasquetar (ter idéia fixa).

Outro fenômeno interessante é a persistência, em Cuiabá, de formas intermediárias, de uso popular, que se tornaram arcaicas com a evolução semântica das palavras. Assim, ainda se ouvem entre nós falares como: alumear (diz-se alumeio, à semelhança do antigo adágio: o ignorante, como a candeia, a si se queima e aos outros alumeia); dereito, despois, fruto, lua e luma (lua), etc.

Atualmente, essa pronúncia é mais comum na zona rural ou em famílias de origem da zona rural que se mudaram para cidade, mas permanecem sem acesso à norma culta. Sucedeu que a transmissão oral perpetuou a fala tornada exclusiva de certas parcelas do povo que não tiveram acesso ao instrumento uniformizador da escola.

Não se pode deixar ainda de destacar a influência do espanhol, que como Lenine C. Póvoas⁹², em seu ensaio "Influência do Rio Prata em Mato Grosso" enumera alguns termos usados em Cuiabá aos quais atribui providência do espanhol platino. Exemplo curioso citado por ele é o da palavra mano (mão na bola), alambrado (cerca de arame) e a interjeição "caramba"!

Dentre as 38 entrevistas, muitos foram os casos em que os atores sociais se emocionavam ao lembrar dos tempos mais difíceis. Na transcrição esses momentos são assinalados com o símbolo: (...).

É imprescindível citar outros casos particularmente difíceis, em que o sujeito deixa de narrar sua vida de forma impessoal e passa a contá-la com detalhes, momentos estes em que afloram todos os sentimentos guardados. Foi o caso da entrevistada que ao contar da sua juventude referiu o dia em que seu pai saiu para ir a cidade fazer compras e nunca mais voltou. Neste momento chorou muito e disse que um de seus irmãos que trabalhava lado a lado com o pai, até hoje sofre de insônia e não aceita que o pai o abandonou.

⁹² Póvoas, Lenine C. Influências do Rio da Prata em Mato Grosso. São Paulo: Resenha Tributária, 1982. 53 p.

e) Da amostra e da saturação

Uma das características dos estudos biográficos é o fato de que não há determinação prévia do número de entrevistas nem a noção da amostra estatisticamente representativa é relevante. Ela é substituída por uma “construção progressiva da amostra” (Bertaux, 2010, p.26).

Na perspectiva etnossociológica “o que importa é ter coberto, dentre as melhores das oportunidades do pesquisador, a variedade das amostras possíveis. A aposta não é somente descritiva, mas igualmente a validade do modelo” (Bertaux, 2010, p. 29). Sob o enfoque etnossociológico, a amostra está construída quando atinge o ponto de saturação. O ponto de saturação corresponde ao momento em que o pesquisador tem a impressão de já não recolher nada de novo no que se refere ao objeto de estudo.

Em todos os inquéritos por entrevistas verifica-se uma saturação da informação por repetitividade:

É raro que se veja aparecer informações novas após a vigésima ou trigésima entrevista... Com efeito, o número de sujeitos necessários depende não somente da heterogeneidade das reações da população face ao problema posto, mas também e sobretudo do método de análise empregue e da utilização que se entende fazer dos resultados (Ghigione e Balone citado Poirier, *et al.*, 1999, p. 102).

É por isso que é preferível proceder à transcrição das entrevistas à medida que vão sendo registradas e iniciar o trabalho de análise sobre os textos desde o começo da pesquisa. “É com efeito no decorrer do inquérito que se define as variedades de opiniões e que aparecem clivagens na população, e é pela análise de conteúdo que o discurso do narrador se torna menos opaco para o inquiridor” (Poirier, *et al.*, 1999, p.103).

O momento da saturação ocorre quando novos entrevistados, somente aportam informações de interesse secundário em relação ao objeto da investigação” (Saltamacchia, 1992, p.60), ou quando, segundo Kaufmann (1996, p.29) os “relatos não acrescentam mais nenhuma novidade”. Podemos assim entender sobre a saturação que esta ocorre quando fica claramente delimitado o caráter daquilo que se encontra em numerosos casos.

Quando este fenômeno ocorre, se tem a segurança de haver identificado um fenômeno que não emerge da imaginação dos investigadores e, nem muito menos, de um entrevistado: se trata do social expressado em vozes individuais. Nas palavras de Bertaux (1989 p.93-94): “se cumpre o milagre: se consegue um modelo explicativo

convvincente, sem necessidade de uma mostra significativa; isto é, fica resolvido o problema da representatividade”.

Por outro lado, em termos de garantia de respaldo tanto quanto possível em termos representatividade, para além da saturação das amostras, a pesquisadora realizou um número razoável de entrevistas quando analisadas em sua totalidade disponível.

Segundo dados oficiais das escolas pesquisadas, no CEJA Licínio Monteiro, estiveram matriculados no ano 2009 o número de 114 alunos no 1º ano, e destes saíram diplomados o número de 33 alunos. E no CEJA José de Mesquita, em 2009, o número de alunos inscritos no 1º ano foi de 150, e ao fim do curso, em 2011, se diplomaram 21 alunos.

Portanto, nos dois Centros somam-se o total de 269 matrículas ao curso Técnico em Administração em 2009. Destes, somente 54 alunos se diplomaram, o que indica um alto índice na taxa de abandono escolar nos dois cursos na proporção de 80%. Considerando as dificuldades de localizar e contatar os diplomados, seja por razão de viagem, ou traslado a outro município e também incompatibilidade de horário para realizar a entrevista, a pesquisadora atingiu um número consideravelmente importante de entrevistados.

f) A construção da análise de conteúdo

A análise dos dados, quando se trata de estudos biográficos, e sob a perspectiva etnossociológica proposta por Bertaux, segue uma conjugação simultânea entre a coleta dos dados, sua transcrição e sua análise.

Um dos fatores que importa observar durante o processo de análise de cada relato “é a ocorrência de fatores que determinam a ordem dos significados da narração e sua inserção no contexto geral da vida do sujeito” (Bertaux, 2010, p.84). Da mesma forma, não se pode compreender um relato de vida se não lhe insere num contexto histórico, das transformações dos modelos culturais, das mentalidades e condutas particulares, relativamente autônomas que por seus aportes contribuíram para a causa. Conforme destaca Pais (2001, p.85),

Os relatos de vida, apesar de sua linearidade aparente, são na realidade amontoados de memórias de pedaços de vida (...). Os seus episódios encontram-se naturalmente encadeados: uns acontecem antes e outros depois, mas a vida, em toda a sua plenitude, é uma coleção incompleta de narrativas. Por isso, interpretar um relato de vida, não é dar-lhe um sentido de

linearidade, mais ou menos fundamentado, mas apreciar a pluralidade de que a vida é feita.

Sobre o vai e vem dos relatos é importante lembrar que a vida não é uma progressão ao longo de um *continuun*, mas um vai-e-vem sobre a experiência anterior de um indivíduo ou de um grupo e se revela estranha a um modelo de sucessão cronológica linear. “A história de vida constitui um conjunto significativo para sua seleção, seus procedimentos, sua ordem narrativa e organiza-se apenas com dificuldade a partir de uma reconstrução temporal definida” (Cipriani 1985 citado por Santos e Santos 2008, p.718). O trabalho de reconstrução da estrutura diacrônica do percurso pode tomar muitas horas ou muitos dias, se a entrevista é muito longa. Para Bertaux (2010, p. 83):

É um trabalho no entanto muito fecundo, não somente por que se tem que reler muitas vezes os relatos, onde se podem encontrar novas pistas de análise, mas sim porque o próprio trabalho é formador e com ele emergirá um melhor pesquisador e melhor conhecedor do terreno.

Para realizar a análise e formulação da grelha coletiva foram utilizadas grelhas individuais, pois cada história constitui um caso particular, mas “o objetivo do estudo é exatamente reter a sua singularidade, situando-a num conjunto, o do corpus, ele próprio elemento de uma pesquisa de que a contribuição biográfica não é senão, uma parte” (Poirier *et al*, 1999, p. 112). Desta forma, a partir dessas anotações dos dados sobressaídos da análise de cada relato individual foi possível elaborar uma primeira lista de temas gerais recorrentes em todas as entrevistas individuais com intuito de destacar os temas gerais. Como indica Poirier *et al.*, (1999, p.126) “a partir de uma estrutura por uma solução “a mínima”, que consiste em só levantar o mais significativo, não retendo as repetições demasiadas numerosas e simplificando as digressões anedóticas” e posteriormente a elaboração da “grelha comum geral”.

A construção da grelha geral comum foi concretizada após a elaboração de todas as grelhas individuais. Esta se apresenta construída em torno de temas centrais e subtemas pautados no referencial teórico, na observação de campo e nos relatos individuais.

Cabe ressaltar que este, não foi só um longo trabalho de construção e reconstrução contínua, mas também, um salutar processo de investigação, onde cada fazer e refazer tornou possível a eliminação de ideias preconcebidas e, desta forma, a visualização com mais clareza e veracidade do que estava emergindo com os relatos.

É interessante frisar que em todos os estudos analisados, as categorias de análise não foram determinadas antes do trabalho de campo. Foram construídas a partir dos

dados coletados nas entrevistas. O emprego da análise temática permitiu à pesquisadora apreender os núcleos de sentido (temas) contidos nas entrevistas.

De posse dos temas identificados foram construídas as categorias analíticas a partir do discurso dos sujeitos, analisadas à luz de um referencial teórico apropriado. A análise temática oportunizou comparar aspectos particulares e traços comuns nas trajetórias individuais.

Realizar uma análise temática, escreve Bardin (1977, p.105) consiste em detectar os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparecimento, poderão significar alguma coisa para o objetivo escolhido. Para Poirier *et al.*, (1999, p.120),

Cada história de vida é, pois, relida de maneira a dividir o seu texto de forma a fazê-lo entrar no sistema categorial. Procede-se de forma idêntica para cada depoente. Para a análise horizontal do corpus, é preferível preencher as grelhas de análise e anotar o texto com a ajuda destes. É capital anotar as referências de cada história de vida, não somente o número, mas eventualmente a página e a indicação da linha se o texto não for reproduzido na íntegra. As histórias de vida são relidas e recortadas em função de cada tema-objeto.

A origem e finalidade da análise temática, segundo Esteves (2006, p. 107) no tratamento de informações e comunicações: “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. No mesmo sentido, Chizzotti (2000, p. 98) defende que o objetivo da “análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Esta técnica permitiu-nos condensar os dados categorizando e uniformizando-os de forma a tornar mais acessível à análise das respostas e suas interpretações. Bardin (1977) refere que a análise supracitada “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”, refere ainda que “é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

O momento da análise comparativa constitui o verdadeiro centro de uma pesquisa etnossociológica. Mediante a comparação dos dados recolhidos em diferentes fontes e em particular sobre os distintos “casos” (aqui os relatos de vida) se elabora progressivamente um modelo de como se sucede isso, no objeto estudado. “A partir da comparação dos itinerários biográficos vão surgindo recorrências das mesmas situações, lógicas de ação similares e se vai descobrindo através de seus efeitos, um mesmo mecanismo social ou um mesmo processo” (Bertaux, 2005, p.103).

Para construir os temas principais de análise partiu-se, portanto, dos pontos de recorrência nos relatos individuais de forma a poder obter subsídios para compor a resposta pretendida enquanto objetivo da pesquisa que era conhecer e compreender como se caracteriza as trajetórias escolares e profissionais dos alunos jovens e adultos trabalhadores diplomados em PROEJA.

Para elaboração do relatório da análise considerou o assinalado por Poirier *et al.*, (1999, p.144):

O que a leitura repetida de um corpus de histórias de vida tem de fascinante é que constitui, para o analista, um discurso de grupo com várias vozes, toda gente falando, grosso modo, da mesma coisa (e isto para o investigador, é a saturação da informação sobre temas específicos), mas não o fazendo da mesma maneira. Cada relato possui a sua tonalidade própria, a sua especificidade, a sua coerência. No entanto, as frases podem agrupar-se por afinidade de declarações, por similitudes. Vemos aí consensos de atitude, ou, ao contrário, diferenciações de opiniões.

Considerando estas condições foi possível elaborar quatro temas de análise no qual pudemos inserir o conjunto de informações extraídas dos relatos e reagrupá-las segundo suas ligações com o eixo central. Elaborou-se desta forma quatro temas gerais: Perfil sociodemográfico; Trajetórias escolares; Trajetórias profissionais e Tensões e estratégias de conciliação entre o trabalho, a família e a escola.

Quanto ao perfil sociodemográfico inclui-se dados quanto ao gênero, idade, tipo de relação parental, número de filhos e irmãos, local de origem e motivos para imigração de ordem interna ou externa ao Mato Grosso, bem como os dados referentes à origem social do grupo doméstico do sujeito.

Quanto ao tema da trajetória escolar buscou-se neste tema agrupar traços em comum relacionados com o início da escolaridade, local e lembranças da época de como era a escola, onde ficava, a participação dos pais nesse processo; motivos de descontinuidades e retorno; motivos da escolha da realização do PROEJA, e motivações para o estudo.

Com relação ao tema Percurso Profissional agrupou-se informações acerca do início da atividade laboral (idade, função, local e motivos); outros empregos que já tenha exercido tipos de contratos e funções ocupadas; motivos de demissão ou mudança de trabalho; dificuldade no mercado laboral após a formação em PROEJA e a profissão atual exercida, bem como sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos durante o curso realizado.

No último tema reuniu-se informação acerca das dificuldades em conciliar família-estudo e trabalho unindo os subtemas que circundam esse universo tais como: os

desafios de estudar e trabalhar com a família; realizações de outros cursos e as expectativas futuras.

g) Princípios e orientações éticas na pesquisa em educação

Em razão da complexidade que envolve o método e a pesquisa de campo, conjugada à crescente prática científica e as interações entre investigador e atores sociais em seu ambiente é necessário da parte do investigador uma constante observância de natureza ética, acerca do comportamento adotado em relação aos envolvidos na pesquisa.

Para atender a tais necessidades, a pesquisadora adotou os devidos cuidados com atenção estrita às orientações contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde⁹³, através da CONEP- Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, bem como a partir das orientações previstas na SPCE⁹⁴ - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Para que os resultados da investigação possam ser validados é importante que o investigador seja coerente com os objetivos em todos os passos da investigação, elaborando entrevistas que não conduzam os entrevistados às respostas que o entrevistador pretende obter e selecionando os participantes de forma isenta.

Além destas normas éticas é essencial que o investigador tenha presente as leis de direitos de autor, a que se encontra obrigado a respeitar, e a necessidade de autorização de todos os intervenientes para utilização dos dados obtidos através de suas narrativas. Com relação aos participantes da pesquisa, estes são:

Todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência (SPCE, 2014, p.7).

⁹³ Em atendimento à Resolução do Conselho Nacional de Saúde-CNS, nº 466/12, considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Para melhor atender à resolução foi criada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ela foi criada pela Resolução do CNS 196/96 como uma instância colegiada, de natureza consultiva, educativa e formuladora de diretrizes e estratégias no âmbito do Conselho. Além disso, é independente de influências corporativas e institucionais. Uma das suas características é a composição multi e transdisciplinar, contando com um representante dos usuários. A CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições.

⁹⁴ Instrumento de regulação ético-deontológica –carta ética, aprovada em Assembleia Geral em setembro de 2014.

Para garantir o direito à privacidade, confidencialidade, anonimato e à dignidade de cada ator social, participante nesta investigação foi importante contar com o consentimento livre e esclarecido de cada um, de forma a constar sua manifestação de anuência à participação na pesquisa.

Acerca do melhor caminho quando da entrada no terreno com relação aos primeiros contatos com os atores sociais, refere Bertaux (2010, p. 59) que se busque:

É ser claro, natural e breve. Recordar que o que interessa é a experiência do sujeito como membro de uma categoria social. Inicialmente como indica o autor, cabe dizer ao sujeito que queremos entrevistar, em que se trabalha, para quem, e o objeto de pesquisa em termos simples, evitado o uso de vocabulário sociológico ou técnico e de preferência utilizar o termo “contar” ou algo equivalente em vez de inquérito ou entrevista.

Na relação com o sujeito participante adotaram-se alguns cuidados básicos tais como o esclarecimento que ao ato de ser voluntário. Nesse caso, cada ator foi devidamente informado de que sua participação era voluntária, e que consistiria em responder a entrevistas acerca de suas experiências escolares e profissionais, as quais poderiam ser gravadas em áudio para melhor transcrição posterior, de forma a garantir fidedignidade aos relatos.

Havendo a desistência da participação também foi exposto ao participante que estes têm sempre direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expreso. Para garantia deste direito, cada ator foi devidamente informado de que poderia, a qualquer momento, desistir da participação e que tal decisão não causaria prejuízos.

Com respeito a possíveis ganhos ou prejuízos, cada ator social foi devidamente informado de que, com a participação na pesquisa, não haveria retorno econômico nem prejuízo, pois os benefícios relacionados com a participação são de ordem pública educacional.

Sobre a divulgação da informação e o destino dos dados coletados a partir de seus relatos afirmou-se de que os resultados da investigação e a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados, em conformidade com o que for acordado no âmbito do consentimento informado.

Como tal, a pesquisadora comunicou que os dados coletados poderiam ser consultados através da própria pesquisadora, a qualquer momento, durante a investigação e que ao final da pesquisa, os dados ficariam à disposição em mídia eletrônica juntamente com o depósito da Tese.

Por último foi garantido ao ator participante o direito de sigilo e anonimato de sua participação, informando que seu nome e identificação real seria trocado por nomes fictícios. O direito ao anonimato, segundo explica Demazière e Dubar (1997, p. 35) “é como um contrato de confiança que se realiza no momento em que se pede para a pessoa nos contar aspectos da sua vida”.

Para além dos cuidados com os sujeitos participantes é importante destacar o respeito para com a comunidade científica e com a sociedade onde vivem e trabalham. Segundo a SPCE (2014, p.11):

Seja qual for o seu domínio de especialidade, os investigadores educacionais estão comprometidos com a proteção e promoção da integridade, qualidade e reputação da investigação em Ciências da Educação, assumindo, consequentemente, os deveres científicos, académicos e profissionais decorrentes da sua responsabilidade para com os outros investigadores.

Para atender a esse objetivo procurou-se atuar sempre segundo princípios de transparência e de responsabilidade social, de modo a assegurar que o conhecimento produzido no âmbito da sua área de especialidade possa ser usado em prol do bem comum e do benefício das pessoas (SPCE, 2014). Para atingir tal intuito, o investigador manteve a honestidade intelectual de modo a propiciar a interpretação fidedigna dos dados e a originalidade dos resultados.

De forma a garantir tais condições, todas as entrevistas em áudio foram devidamente transcritas e permanecerão à disposição para consulta pública, juntamente à Tese, bem como os dados de contato da pesquisadora para posterior e necessário esclarecimento.

4- TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE JOVENS ADULTOS TRABALHADORES DIPLOMADOS NO PROEJA

A história de vida é um imenso continente de histórias que podem conter pequenas histórias individuais (Pineau e Le Grand).

O retrato do contexto social de jovens e adultos trabalhadores diplomados no PROEJA é o reflexo de uma realidade envolvida pelos movimentos de políticas educacionais, que se assemelham ao contexto da primeira década do século XXI, e foi construído a partir de fragmentos de cada vida em interação com o meio e com o coletivo social no qual está inserido cada sujeito do relato.

Que reflexões se podem realizar a partir destes relatos? Que significados estes relatos transmitem? Em que se assemelham e se diferenciam as trajetórias daqueles que realizaram o PROEJA? Como se configura o perfil sociodemográfico dos diplomados? Como se caracterizam suas trajetórias escolares e profissionais? Que estratégias de conciliação constroem de forma a compatibilizar a jornada do trabalho com a escola e família?

Em busca de respostas a estas questões, a análise dos relatos se orientou a partir do respeito pela compreensão de vida, tal como os entrevistados a percebem, inseridos no seu ambiente social e pessoal. Cabe salientar que a palavra “vida”, conforme assinala Pineau e Le Grand (1996, p.54) “é uma palavra mágica. Dentro da expressão história de vida, a falta de artigo definido, adjetivo possessivo ou qualificativo, não reduz a amplitude polissêmica”.

O termo trajetórias⁹⁵ adquire nesse trabalho um significado amplo e alinha-se ao pensamento de Bourdieu (2003, p.81) para quem a noção de “trajetória social (no sentido amplo) é como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo

⁹⁵ A adoção do termo “trajetórias”, acompanha a posição de outros trabalhos contemporâneos, tais como de: Ávila (2010) com título de Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríptica jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos; Duchateau (2010) com tema de Trajectoires scolaires et insertions professionnelles. La discrimination du rural?; Seabra & Mateus (2010), com tema de Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. Na área de educação de adultos, destacam-se as obras de: Silva (2010) com tema Representações sociais e trajetórias escolares de jovens e adultos assentados do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã; de Nienchoter & Steindel (2013) sobre Trajetórias sócio-escolares na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire”; Santos (2012) com título Educação de jovens e adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas e o trabalho de Silva (2008) com título Trajetória escolar e de vida de egressos do Programa AJA Bahia: herdeiros de um legado de privações e resistências.

agente (ou um mesmo grupo), em um espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a transformações incessantes”. Essa sucessão de posições pode ser aplicada tanto para perceber os percursos escolares quanto os percursos profissionais. Mesmo diante de uma pluralidade de situações individuais, também é possível encontrar os pontos semelhantes no conjunto, que são as lógicas de ação diante da mesma situação social. Segundo Ezzi (1997, p.434), os indivíduos,

Cada vez se “despadronizam” dentro das próprias posições sociais que lhes são conferidos. Os relatos representativos de percursos e dilemas investidos das pressões também comuns ao seu grupo, o contexto social compartilhado, e os próprios repertórios de origem social, familiar e de si, ou seja, as narrativas do *self*, não são atos de indivíduo independentes, mas criações intersubjetivas (...), geralmente os discursos culturais e as narrativas individuais são mutuamente influenciadas.

4.1. Retratos biográficos

Nesse trabalho se privilegia o ponto de vista do ator, do sujeito envolvido diretamente nas experiências vividas, suas observações, sentidos e representações das experiências de vida, nomeadamente aquelas relacionadas com o processo de escolarização e percurso profissional. A formulação de uma biografia individual que a seguir se apresenta se justifica em razão de que se entende importante numa apresentação sucinta das trajetórias individuais, de modo a poder conhecer as características que envolvem tais trajetórias como o meio social, a família, os costumes, os desafios e expectativas que apresentam e que em uma leitura mais ampla dão conta do perfil heterogêneo do grupo em termos de gênero, idade e origem geográfica mas, que também apresentam certa homogeneidade no que reporta a desafios de estudos e conciliação do trabalho e família, bem como nas trajetórias profissionais e expectativas de um futuro melhor.

Adriele tem quarenta e três anos. É casada e tem duas filhas. Ambas estão cursando o ensino superior, uma está na faculdade de direito e a outra em arquitetura. A família de origem é do interior do Estado de Mato Grosso e os progenitores são analfabetos. Tem cinco irmãos. Apenas um tem o ensino médio completo, os demais possuem o ensino fundamental incompleto. O pai (falecido) exercia a profissão de mecânico de carro e a mãe “era do lar”. Adriele iniciou a escolarização aos sete anos na cidade e começou a trabalhar com quatorze anos como doméstica para ajudar os pais. Os dezoito anos casou, engravidou e parou os estudos quando cursava a 8ª série. Ao longo dos anos, realizou vários cursos na área de beleza, e após vinte anos fora da

escola retornou para concluir o ensino fundamental na modalidade EJA e em seguida o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outro curso e mantém-se por conta própria na mesma atividade laboral, na área de beleza e manicure.

Alexia tem trinta e sete anos. É viúva do primeiro marido e separada do segundo. Tem três filhos e “todos seguem a escolarização regular”. Veio do Estado do Amazonas para o Mato Grosso, com o primeiro marido. A família de origem permaneceu em Manaus, o pai é agricultor e a mãe “do lar”, sendo que o pai tem ensino fundamental incompleto e a mãe é analfabeta. Iniciou a escolarização aos sete anos na cidade mas, parou com quatorze anos, na 4ª série primária porque fugiu para casar. Enquanto esteve casada com o primeiro marido, este não permitia que frequentasse a escola. Somente retomou os estudos aos vinte e sete anos, após ficar viúva, recomeçando os estudos na modalidade EJA (primário e fundamental) e depois o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação iniciou curso de secretariado pelo SENAI, e atualmente trabalha na área de limpeza de hotel com carteira assinada.

Amália tem trinta e três anos. É casada e tem dois filhos jovens. Ambos seguem regularmente os estudos. A família de origem é da cidade de Barão de Melgaço, interior do Estado de Mato Grosso e tem oito irmãos. Dentre os irmãos somente uma irmã possui o ensino fundamental completo, e sobre os outros não sabe informar. Os pais sempre trabalharam e viveram na zona rural, ambos são analfabetos e estão aposentados. Amália iniciou a escolarização aos doze anos quando se mudou para a cidade de Cuiabá, porque na zona rural não tinha escola. Da mesma forma, as atividades laborais iniciaram-se aos doze anos, em casa de família como doméstica para ajudar os pais. Aos quinze anos engravidou, casou e parou os estudos na 3ª série primária. Após um período de dez anos fora da escola conseguiu concluir o ensino fundamental na modalidade EJA e depois o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outro curso e mantém-se na mesma atividade laboral anterior ao curso, trabalhando como cozinheira com carteira assinada.

Bento tem sessenta anos. É casado e tem três filhos. Todos os filhos frequentam regularmente a escola, sendo que o mais velho concluiu ensino superior em administração de empresas. Sua família de origem é do Estado do Paraná. Os progenitores sempre trabalharam na lavoura e não possuíam habilitação escolar. Tem dezesseis irmãos, sendo que destes, a maioria, continua vivendo na zona rural, salvo um irmão que é advogado e outro formado em administração. Iniciou a escolarização aos

sete anos na cidade (pequena vila no sul do Paraná) mas, parou na 4ª primária para dedicar-se ao trabalho aos doze anos como aprendiz de tapeceiro. Veio para o Mato Grosso depois de casado, em busca de melhor trabalho. Exerceu atividades de boiadeiro e outras funções concernentes ao trabalho de fazenda mas, em consequência do alcoolismo foi morador de rua por 15 anos. Após vinte anos fora da escola retomou os estudos, na modalidade EJA e terminou o ensino fundamental. Após a diplomação em nível médio através do Proeja, iniciou a faculdade de direito. Atualmente trabalha de tapeceiro por conta própria.

Dinis tem vinte e quatro anos. É solteiro e não tem filhos. A família de origem é natural de Cuiabá. Os pais não concluíram o ensino fundamental, sendo a mãe uma trabalhadora doméstica e o pai vendedor autônomo. Tem um irmão que está no exército e tem o ensino médio completo. Iniciou os estudos aos cinco anos e parou na 8ª série por falta de interesse. Iniciou as atividades laborais aos dezessete anos numa empresa de *factoring* como *office boy*. Após três anos sem estudar retornou para concluir o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outros cursos. Já tentou entrar para faculdade, mas, não conseguiu nota suficiente, e atualmente está desempregado.

Elisa tem cinquenta e três anos. É casada e tem três filhos. Todos seguem a escolarização regularmente. A família de origem veio do Estado de Goiás quando esta tinha dezessete anos em decorrência do desaparecimento do pai. Os pais trabalhavam com lavoura e eram analfabetos. Iniciou sua escolarização tardiamente, aos nove anos, porque não havia escola perto do local de moradia. Depois, numa vila estudou até a 4ª série e parou para tratamento de saúde. Depois de alguns anos, retomou os estudos na 5ª e novamente parou na 7ª série após várias repetências durante o ensino fundamental. As interrupções se deram por razões de saúde. Começou a exercer atividade laboral quando veio para a cidade de Cuiabá, aos dezoito anos, para ajudar no sustento da família, inicialmente como atendente em supermercado e depois em um salão de beleza. Fez curso de beleza pelo SENAC e passou a exercer a função por conta própria. Após vinte anos fora da escola, retomou o ensino fundamental na modalidade EJA e terminou o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outros cursos e atualmente não trabalha e nem estuda.

Estevão tem cinquenta e dois anos, é casado e tem três filhos. Dentre os filhos, dois possuem o ensino médio completo e um deles está a estudar engenharia ambiental.

A família de origem é do interior do Estado de Mato Grosso, da cidade de Nossa Senhora do Livramento. Os pais estão falecidos, mas sempre viveram na zona rural e não possuíam habilitação escolar. Tem quatorze irmãos, mas nenhum terminou o ensino primário e todos vivem na zona rural. Iniciou os estudos tardiamente, aos dez anos, porque antes não havia escola na zona rural próxima ao sítio em que vivia. Quando surgiram as escolas na zona rural, estudou até a 4ª, limite da oferta na época. Somente após a idade adulta pôde retomar os estudos para concluir o ensino fundamental na modalidade EJA. O início das atividades laborais deu-se no sítio para ajudar os pais juntamente com os irmãos, mas na cidade trabalhou de garimpeiro, limpeza de quintal e pedreiro. Após a diplomação no ensino médio, através do Proeja, entrou no ensino superior em Gestão Ambiental. Atualmente trabalha como agente administrativo (limpeza) no Pronto Socorro com vínculo contratual.

Fabíola tem trinta e dois anos. É casada e tem um filho pequeno que frequenta a escola regular. A família de origem é do interior do Estado de Mato Grosso, da zona rural, da cidade de Terra Nova. Veio para Cuiabá quando tinha quatorze anos acompanhando os pais em busca de melhor condição de vida. O pai trabalhava de pedreiro e a mãe era doméstica, ambos possuem ensino fundamental incompleto. Tem dois irmãos e estes possuem habilitações escolares do ensino fundamental incompleto. Iniciou a escolarização aos sete anos na cidade e aos dezessete anos, na 7ª série, parou os estudos por falta de transporte e por necessidade de trabalhar. Quando pôde retomar os estudos em 2005 fez o ensino fundamental na modalidade PROJOVEM e concluiu o ensino médio através do PROEJA. As atividades laborais iniciaram-se aos 17 anos, numa feira ambulante e depois na área de comércio em lojas de roupas. Após a diplomação no Proeja começou um curso tecnólogo superior de estética. Atualmente desempenha atividades laborais por conta própria na área de beleza.

Georgia tem vinte e oito anos. É casada e tem dois filhos. Ambos os filhos seguem regulamente a escola. A família de origem é do Estado de Rondônia e mudou-se para o Mato Grosso para a zona rural da cidade de Poconé. Os pais trabalhavam na roça e na criação de pequenos animais. O pai era analfabeto e a mãe tinha o primário incompleto. Tem quatro irmãos, mas nenhum terminou o ensino médio. Iniciou sua escolarização aos seis anos na zona rural, mas a partir da 4ª série houve várias interrupções em razão das constantes mudanças de local de residência. Após algumas repetências durante o ensino fundamental parou na 8ª aos dezoito anos, em razão do casamento e gravidez. Começou a trabalhar aos doze anos como doméstica. Após o

Proeja não realizou outros cursos, e atualmente trabalha como doméstica sem carteira assinada.

Gisela tem quarenta e sete anos. É separada do marido e tem dois filhos. Ambos os filhos estudam no ensino regular. A sua família de origem é de Mato Grosso. Seus pais sempre viveram na zona rural e não possuem habilitação escolar. Tem sete irmãos, somente três concluíram o ensino médio, também na modalidade EJA. Iniciou a escolarização aos sete anos, mas parou aos 12 anos pela falta de interesse. Aos dezessete retornou, mas houve nova interrupção em razão de gravidez e casamento. Depois que separou, aos trinta e cinco anos voltou novamente a estudar e terminou o ensino fundamental na modalidade EJA e em seguida o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outro curso e atualmente trabalha de doméstica sem carteira assinada.

Gina tem vinte e seis anos. É casada e tem dois filhos. Ambos os filhos estudam no ensino regular. A família de origem é da capital do Estado Mato Grosso, seu pai é serralheiro e sua mãe trabalha no comércio por conta própria. Somente a mãe terminou o ensino médio. Tem três irmãos e dois deles terminaram o ensino médio. Iniciou sua escolarização aos sete anos, mas interrompeu na 8ª série decorrente de gravidez precoce. Nunca trabalhou. Após a conclusão do ensino médio não realizou outros cursos e atualmente continua sem trabalhar.

Irene tem sessenta e um anos. É viúva e tem três filhos. Todos terminaram o ensino médio. A sua família de origem é do interior do Estado de Mato Grosso, da zona rural da cidade de N. Sra. do Livramento. Os pais se dedicavam à lavoura, e ambos possuíam habilitação escolar primária completa, nível obrigatório para época. Iniciou sua escolarização aos sete anos no sítio, e interrompeu aos 10 anos, na 4ª série por falta de oferta escolar mais elevada na zona rural. Casou aos 17 anos e não seguiu os estudos porque o marido não permitia. Depois dos 50 anos de idade realizou provas de ensino supletivo referente ao primário por falta de documentos escolar da época, e conseguiu terminar o ensino fundamental na modalidade EJA. Após a morte do marido retomou os estudos e terminou ensino médio através do Proeja. As atividades laborais iniciam-se ainda de pequena, na roça para ajudar os pais e irmãos, e na cidade trabalhou de atendente, de limpeza e doméstica. Após o Proeja está cursando a faculdade de pedagogia e concilia a venda de produtos de beleza como autônoma com os serviços de limpeza num escritório com carteira assinada.

Jamila tem cinquenta e seis anos. É separada e tem dois filhos. Ambos os filhos possuem o ensino médio. A família de origem é natural de Rondonópolis, interior de Mato Grosso, de uma zona rural e indígena. Os pais (falecidos) possuíam o primário incompleto e quanto à atividade profissional. O pai trabalhou como ajudante numa delegacia e a mãe era “do lar”. Tem mais de dez irmãos em razão de ser de origem indígena mas, não sabe informar nem sobre a profissão nem a escolaridade deles. Iniciou a escolarização aos sete anos na zona rural e na cidade estudou até o 8º ano mas, aos vinte anos interrompeu em razão do casamento e da mudança para zona rural com o marido. Após a diplomação em Proeja não voltou a estudar, e atualmente trabalha na limpeza de uma escola sob o regime de contrato com o Município.

Joana tem 38 anos. É casada e tem dois filhos. Ambos os filhos estudam no ensino regular. A família de origem é do interior do Estado de Mato Grosso, da zona rural. Os pais dedicam-se à lavoura e não possuem habilitação escolar. Joana tem oito irmãos, alguns terminaram o ensino fundamental e os outros somente o primário. Iniciou a escolarização tardiamente, aos doze anos, pois não havia oferta escolar próximo ao sítio. Com 13 anos mudou-se para cidade e foi trabalhar de doméstica na casa de uma família, período durante o qual não pôde estudar. Com vinte anos conseguiu retomar os estudos e concluir o ensino fundamental na modalidade EJA. Parou os estudos por causa do casamento, dos filhos e também porque o marido não permitia que estudasse. Com trinta e cinco anos retomou os estudos e terminou ensino médio através do Proeja. As atividades laborais iniciaram-se no sítio, na lide da roça com os pais, plantando e cuidando de pequenos animais desde os oito anos de idade. Após o Proeja não realizou outros cursos nem tampouco buscou trabalho. Atualmente não estuda e nem trabalha fora, cuida dos filhos e da casa.

Jocelina tem trinta e três anos. É casada e tem três filhos. Todos os filhos, em idade escolar estão frequentando o ensino regular. A família de origem é natural de Cuiabá e tem seis irmãos. Os pais possuem o ensino fundamental incompleto, assim como os irmãos. O pai trabalha como mecânico e a mãe (falecida) era faxineira. Iniciou a escolarização com seis anos de idade, mas parou na 5ª série após três anos consecutivos de reprovações, por falta de interesse nos estudos. Na época em que estudava no ensino fundamental dedicava-se a jogar futebol e pensava em ser atleta profissional. Aos vinte e um anos retomou os estudos para terminar o ensino fundamental na modalidade EJA mas, novamente interrompeu, desta vez em razão da

gravidez do primeiro filho. Aos vinte e seis retomou novamente. Terminou o ensino fundamental e concluiu o ensino médio através do Proeja. Começou a exercer uma atividade remunerada vendendo roupa de forma informal. Após a diplomação não realizou outro curso e atualmente trabalha por conta própria vendendo roupa.

Juraci tem trinta e seis anos. É casada e tem três filhos. Todos os filhos seguem a escolarização regular para idade. A família de origem é natural do estado de Rondônia. Os pais dedicavam-se à lavoura e ao plantio de cana. Ambos eram analfabetos. Vieram para o interior de Mato Grosso para a cidade de Barra do Bugres em busca de trabalho. Tem nove irmãos mas, somente dois estudam no ensino fundamental na modalidade EJA. Os demais somente estudaram até o primário. Iniciou a escolarização aos sete anos mas, interrompeu quando tinha onze anos e cursava a 5ª série. Após o falecimento do pai precisou trabalhar no corte de cana em Alagoas (MA) junto com a mãe para o sustento da família. Casou aos quinze anos, teve os filhos e dedicou-se a cuidar da família. Aos trinta anos retomou os estudos e terminou ensino fundamental na modalidade EJA e depois o ensino médio através do Proeja. Após o Proeja não realizou outro curso, e atualmente trabalha na limpeza em residências por conta própria.

Laila tem trinta e um anos. É mãe solteira e tem uma filha pequena. A família de origem veio do interior de Mato Grosso, da cidade de Rosário Oeste. Os pais eram lavradores e estudaram até o primário completo, hoje estão aposentados. Tem cinco irmãos, e apenas um terminou o ensino médio. Iniciou os estudos com sete anos na cidade, mas na 7ª série, aos dezoito anos parou os estudos em razão do casamento. Começou a trabalhar aos dezessete anos no comércio. Após o Proeja não realizou nenhum outro curso e atualmente está desempregada.

Leo tem quarenta e dois anos. É casado e tem um filho que está cursando ensino médio. A família de origem é natural de Mato Grosso do Sul e tem oito irmãos. Os pais sempre viveram da lavoura na zona rural. O pai era analfabeto e a mãe tem o primário incompleto. Iniciou os estudos aos sete anos na zona rural e parou na 4ª série com onze anos, porque não havia mais oferta educativa. Trabalha desde os dez anos na roça para ajudar os pais e na adolescência mudou-se para a cidade onde conseguiu terminar os estudos do ensino fundamental na modalidade EJA, após várias interrupções por razão de trabalho e da família. Após o Proeja mantém-se realizando as mesmas atividades de toda a vida como pedreiro de obra junto com o pai e um irmão, por conta própria.

Lígio tem cinquenta e três anos. É casado e tem dois filhos. Um dos filhos está cursando engenharia Florestal e o outro terminando o ensino médio. A família de origem é natural do Paraná, e onde permanecem. Veio para o Estado de Mato Grosso na década de 1970 com um irmão para trabalhar como madeireiro. É órfão desde os dez anos e não sabe qual era nem a escolaridade nem a profissão dos pais. Começou seus estudos na cidade aos sete anos, mas parou com quatorze anos para trabalhar. O primeiro emprego foi de auxiliar de peças em São Paulo e depois no Mato Grosso trabalhou na extração de madeiras e como motorista. De volta à cidade, já casado e com os filhos obteve um emprego de motorista de caminhão numa empresa de transporte, função que exerce há 22 anos. Depois de vinte anos sem estudar retornou. Terminou o ensino fundamental na modalidade EJA e fez o ensino médio através do PROEJA. Após a diplomação fez um curso de motorista de carreta.

Lúcia tem vinte e sete anos. É casada e tem três filhos pequenos. Todos seguem a escolaridade regular. A família de origem é natural do Estado de Mato Grosso, da zona rural próxima à cidade de Cáceres. Tem seis irmãos, mas não sabe nem as habilitações acadêmicas nem a profissão deles. Os pais trabalham na lavoura e não possuem habilitação escolar. Começou a estudar tardiamente, aos nove anos na cidade, porque na roça onde morava não tinha escola, e quando havia era longe e não havia transportes. Interrompeu os estudos na 3ª primária em razão de que os pais mudavam muito de cidade em cidade, não conseguia acompanhar o programa da escola e teve necessidade de trabalhar. Engravidou e casou aos quinze anos, e aos dezessete anos realizou o ensino fundamental na modalidade EJA. Começou a trabalhar em casa de família como doméstica aos quinze anos para ajudar aos pais. Após o Proeja não realizou outros cursos e atualmente exerce atividade de doméstica com carteira assinada.

Lucilene tem quarenta e três anos. É casada e tem três filhos. Os filhos frequentam o ensino regular. O grupo doméstico de origem é natural de Cuiabá (MT). Tem sete irmãos, sendo que todos concluíram o ensino médio e uma terminou o ensino superior. Ambos os progenitores possuem o primário completo (4ª série). Os pais trabalhavam na lavoura e depois que mudaram para cidade o pai trabalhou na construção civil, e a mãe na limpeza e como doméstica. Iniciou a escolarização aos dez anos e nessa época mudou-se com a família para a cidade. Interrompeu os estudos porque aos quinze anos engravidou e casou. Após vinte anos fora da escola terminou

ensino fundamental na modalidade MOBRAL e em seguida o ensino médio através do Proeja. Aos doze anos trabalhou cuidando de crianças em casa de família como “babá”, mas com o casamento não voltou a trabalhar, nem a estudar por um período de vinte anos porque o marido não permitia. Após a diplomação do Proeja seguiu os estudos no IFs – Instituto Federal de Mato Grosso, no curso de controle de obras, e pretende iniciar o curso de engenharia. Atualmente não trabalha. É estudante a tempo inteiro.

Marcelo tem quarenta anos. É casado e tem três filhas pequenas. Todos os filhos frequentam o ensino regular. A família de origem é natural de Nova Xavantina, interior do Estado de Mato Grosso. Tem três irmãos, todos com ensino médio incompleto. Não sabe informar sobre o pai mas, a mãe tem o ensino fundamental completo e trabalha como doméstica. Iniciou a escolarização aos sete anos de idade na escola rural até a 4ª série, e depois na cidade estudou até a 7ª série. Parou com quinze anos para trabalhar. A atividade laboral iniciou-se aos dezessete anos como ajudante de controle de estoque. Após o término do Proeja seguiu estudos de nível superior no curso de Gestão de Empresas e pretende fazer pós-graduação. Atualmente mantém-se trabalhando na mesma empresa onde está há cinco anos, no setor de varejo de tintas com carteira de trabalho assinada.

Mário tem trinta e um anos. É separado e não tem filhos nem irmãos. A família de origem é natural do Estado do Pará. O pai tem o primário incompleto e a mãe o ensino fundamental completo. Ambos trabalharam na lavoura toda a vida e hoje estão aposentados. Iniciou a escolarização aos sete anos na zona urbana, na cidade de Primavera do Leste (interior de MT) porque na área rural onde vivia não tinha escola. Parou os estudos na 5ª série aos doze anos, por razões de mudança de cidade e por necessidade de trabalhar. Com dezoito anos fez ensino fundamental na modalidade EJA, e aos vinte e oito anos começou o ensino médio através do Proeja. As atividades laborais começaram aos treze anos na roça para ajudar aos pais. Mais tarde, quando da vinda para cidade, trabalhou com o pai na venda de sacolão de mercado por conta própria e como pedreiro. Após o Proeja não realizou outros cursos, e atualmente trabalha num escritório de contabilidade como despachante com carteira de trabalho assinada.

Márcia tem quarenta e seis anos. É separada e tem dois filhos. Um dos filhos está na faculdade de engenharia e o outro terminando o ensino médio. A família de

origem é natural do Estado de Minas Gerais. Tem seis irmãos, mas não sabe informar sobre a profissão ou habilitação escolar deles. Os pais sempre viveram e trabalharam na área rural e não possuem habilitação escolar. Iniciou a escolarização aos sete anos na zona rural de Minas e aos dez anos começou a trabalhar de doméstica na casa de uma tia para poder seguir os estudos. Interrompeu os estudos na 7ª série, em razão do casamento e da gravidez. Houve vários momentos de retorno e ruptura com os estudos em razão de trabalho ou de família. Após dez anos fora da escola terminou ensino fundamental na modalidade EJA e o ensino médio no Proeja começou um curso técnico em enfermagem pelo Pronatec. Atualmente não trabalha. É estudante a tempo inteiro.

Marcela tem cinquenta e seis anos. É separada do primeiro marido, e atualmente casada tem três filhos adultos e todos concluíram o ensino médio. A família de origem é natural do Paraná. Os pais sempre trabalharam na lavoura e não possuem habilitações escolares. Tem nove irmãos, mas não sabe informar sobre a profissão nem a escolaridade deles. A escolarização não ocorreu até os vinte anos, em razão de que, quando pequena o pai não permitia, e posteriormente teve necessidade de trabalhar. Só conseguiu se alfabetizar através da modalidade MOBRAL. O início das atividades laborais deu-se na infância com trabalho de roça e cuidados da casa, e após mudar-se para cidade, trabalhou como doméstica. Após a diplomação no Proeja não realizou outros cursos, e atualmente exerce atividades de comércio por conta própria.

Maria tem quarenta e três anos. É casada e tem três filhos. Todos estão frequentando regularmente a escola. Sua família de origem é natural de Barra do Bugres, interior do Estado de Mato Grosso. Os pais sempre trabalharam na lavoura e não possuem habilitações escolares. Tem treze irmãos, mas nenhum tem estudos completos até o ensino médio. O início da escolarização deu-se na zona rural aos sete anos, mas aos dezessete anos, na 8ª série interrompeu em razão da gravidez. Retornou aos estudos após vinte anos fora da escola. Fez o ensino fundamental na modalidade EJA e o ensino médio através do Proeja. Começou a trabalhar aos quatorze anos como doméstica. Após o Proeja não realizou outros cursos, e atualmente é vigilante de supermercado com carteira assinada e vende roupa por conta própria.

Mariana tem quarenta e oito anos. É casada e tem duas filhas. A família de origem é natural do Estado de Mato Grosso, da capital Cuiabá. Os pais sempre viveram na zona rural com trabalho em lavouras e pequenos sítios e possuem o ensino primário completo. Tem nove irmãos e todos terminaram o ensino médio, sendo que dois concluíram o ensino superior. O início da escolarização deu-se aos sete anos na escola

rural onde estudou até os onze anos. Na 3ª série parou porque necessitava trabalhar. Na cidade retomou os estudos para fazer a 4ª série com quatorze anos e novamente parou por razões de trabalho. Aos dezoito anos casou, teve filhos e conseguiu terminar o ensino fundamental na modalidade EJA. Começou a trabalhar aos doze anos na limpeza, como “babá” e doméstica. Aos quarenta e três anos, depois de mais de vinte anos fora da escola concluiu o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outro curso e atualmente trabalha como auxiliar de merendeira numa creche escolar do Município com contrato de trabalho temporário.

Matias tem trinta e quatro anos. É casado e tem dois filhos pequenos, um cursando a 3ª e o outro a 5ª série. A família de origem é natural de N. Sra. do Livramento, município do interior do Estado de Mato Grosso. Os pais dedicavam-se à lavoura e não possuíam habilitação escolar. Após se mudarem para cidade, o pai foi encanador e pedreiro, e a mãe era “do lar”. Tem quatros irmãos e todos terminaram o ensino médio. A escolarização inicial foi tardia. Só se alfabetizou por volta dos dezesseis anos e esse atraso deu-se porque quando morava na zona rural não havia escolas e quando se mudou para a cidade, não tinha documentação. Com quatorze anos iniciou as atividades laborais, como aprendiz de mecânico. Teve várias interrupções nos estudos por motivo de trabalho e aos vinte e nove anos fez o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outro curso e atualmente trabalha por conta própria em uma vidraçaria.

Mauro tem quarenta anos. É casado e tem um filho formado no ensino médio pelo SENAI. Sua família de origem é natural de Recife (PE), mas ele nasceu em Cuiabá. O pai era cortador de cana e a mãe era “do lar”. Ambos não possuíam habilitações escolares. Iniciou a escolarização aos sete anos na zona rural, mas na 3ª parou em razão de que os pais se mudaram de cidade. Aos nove recomeçou a 3ª e fez a 4ª, mas novamente interrompeu por motivo de mudança de residência. Por fim a 5ª foi concluída com quatorze anos, seguindo-se nova interrupção para trabalhar. Aos vinte e dois anos, retomou os estudos no ensino supletivo com o intuito de terminar o ensino fundamental, mas interrompeu por questões familiares e de trabalho. Aos trinta e três anos concluiu o ensino fundamental através da modalidade EJA e o ensino médio na modalidade Proeja. As atividades laborais iniciais deram-se na lavoura para ajudar os pais e quando se mudou para cidade trabalhou desde os quatorze anos em limpeza de quintal, horta e como pedreiro. Após o Proeja não realizou outros cursos, e atualmente concilia a profissão de pedreiro por conta própria com a função de pastor evangélico.

Nivaldo tem cinquenta e um anos. É casado e tem três filhos. Os filhos concluíram o ensino fundamental. A família de origem é natural de Serra Azul do Estado de Goiás. Tem vinte e dois irmãos, todos da tribo dos índios Bororos. Pouco sabe dizer sobre eles. Os pais eram lavradores e não possuíam habilitações escolares. Iniciou a escolarização aos onze anos na zona rural, mas parou aos dezesseis anos na 4ª série para trabalhar. Aos quarenta anos retomou os estudos e terminou o ensino fundamental através da modalidade EJA. As atividades laborais começaram aos nove anos para ajudar os pais na roça de pequenas plantações de subsistência. Na cidade concluiu um curso de eletricidade e trabalhou nessa área. Teve muitos trabalhos relacionados com instalações elétricas, mas perdia-os por causa do alcoolismo. Após o Proeja não pensa em estudar mais, e atualmente trabalha como vigilante de uma escola.

Odete tem quarenta anos. É separada e tem dois filhos. Ambos são estudantes e frequentam regularmente a escola. Sua família de origem é natural de N. Sra. do Livramento, interior do Estado de Mato Grosso. Seus pais inicialmente dedicavam-se à lavoura e, posteriormente, após migrarem para a cidade compraram uma olaria onde toda família trabalhava. O pai era analfabeto (falecido) e a mãe possui o ensino fundamental incompleto. Iniciou a escolarização aos seis anos na escola rural, mas interrompeu aos doze anos na 4ª série para cuidar do pai doente e para trabalhar. Na cidade tentou prosseguir os estudos, e ao terminar a 8ª série parou por mais de dez anos porque após o casamento o marido não a apoiava e precisava trabalhar e cuidar dos filhos. As atividades laborais iniciaram desde cedo no campo, aos nove anos. Quando mudou para a cidade foi babá e trabalhou na olaria dos pais. Aos 37 anos conseguiu matricular-se e fazer o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outro curso e atualmente vive de trabalhos esporádicos e informais de limpeza.

Pascoal tem vinte e quatro anos. É casado e não tem filhos. A família de origem é natural do Estado do Ceará. A mãe tem ensino médio completo e é agente de saúde, e o pai tem o ensino fundamental completo (9º ano) e trabalha num mercado. Ambos os pais moram ainda no Ceará. Veio para Mato Grosso sozinho, ainda adolescente em busca de trabalho. O início escolar deu-se aos sete anos, mas interrompeu aos onze anos, em virtude da mudança para Cuiabá para trabalhar. Voltou a estudar e voltou a interromper na 7ª série, por razões profissionais. Aos vinte e um retomou os estudos, terminou o ensino fundamental e concluiu o ensino médio através do Proeja. O início laboral ocorreu aos doze anos como *freelance* de panfletagem e depois como vendedor. Após o Proeja planeja ingressar no ensino superior, num curso de administração.

Atualmente é gerente de loja num departamento de roupa onde trabalha há seis anos com carteira assinada.

Rodolfo tem trinta e quatro anos. Vive em união estável e tem dois filhos. Os filhos estudam no ensino regular. A família de origem é natural de Mato Grosso, seu pai era motorista de caminhão e sua mãe era “do lar”. Ambos são analfabetos. Iniciou a escolarização com sete anos e parou aos treze anos, na 4ª série, em virtude das más companhias e do consumo de álcool e drogas. Muitas vezes retornou aos estudos e interrompeu por estas razões e também pela necessidade de trabalhar. Somente concluiu o ensino fundamental com dezoito anos de idade na modalidade EJA. O início da atividade laboral deu-se aos doze anos como ajudante de limpeza em mercado. Mais tarde trabalhou como chapeiro (carregar e descarregar caminhão) com o pai. Após o Proeja não realizou outros cursos e atualmente trabalha no departamento de estoque de uma empresa de peças de carro com carteira assinada.

Rosália tem trinta e cinco anos. É casada e tem dois filhos. Ambos frequentam o ensino regular. A família de origem é natural de N. Sra. do Livramento, interior do Estado de Mato Grosso. Seus pais dedicavam-se à lavoura e eram analfabetos (falecidos). Tem onze irmãos e destes poucos têm o ensino fundamental completo. Iniciou sua escolarização aos sete anos de idade numa escola rural, até a 4ª série. Depois, ao mudar-se para cidade terminou o ensino fundamental aos dezoito anos através da modalidade EJA. As interrupções dos estudos ocorreram devido à distância entre a casa e a escola, à necessidade de trabalho no campo e ao casamento aos dezoito anos. Somente aos trinta e dois anos conseguiu retomar os estudos e finalizou o ensino médio através do Proeja. As atividades laborais iniciaram-se no campo com a família. Na cidade trabalhou na limpeza e numa empresa de frios. Após o Proeja não realizou outros cursos e atualmente está desempregada.

Rosa tem trinta e oito anos. É casada e tem dois filhos. Um dos filhos já está na faculdade. Sua família é natural de Goiânia, seu pai trabalhava de vendedor ambulante e sua mãe era “do lar”. O pai tinha o primário completo e a mãe era analfabeta. A escolarização iniciou-se aos sete anos, e seguiu até a 7ª série regularmente, interrompendo em razão da gravidez aos quinze anos. As atividades laborais iniciaram-se também aos quinze anos primeiro, como doméstica e depois como cozinheira. Após o Proeja prosseguiu os estudos para o ensino superior, e está frequentando o curso de direito. Atualmente trabalha como estagiária numa delegacia de Polícia Civil.

Selma tem cinquenta e seis anos. É casada e tem dois filhos, sendo um deles estudante do ensino médio e outro já formado em engenharia. A família de origem é natural do Estado do Paraná. Os pais sempre se dedicaram a trabalhar na lavoura e não possuíam habilitação escolar (falecidos). Iniciou a escolarização na zona rural aos oito anos e parou na 3ª série com doze anos, para ajudar os pais na roça. Depois de casada continuou na zona rural e só retornou aos estudos quando voltou a viver na cidade, vinte anos depois. Nesse período concluiu juntamente com o marido, o ensino fundamental na modalidade EJA e o ensino médio através do Proeja. Atualmente é fiscal de feira com contrato temporário com Município.

Simão tem quarenta e nove anos de idade. É casado e tem três filhos. Todos os filhos concluíram o ensino médio, e um deles está no ensino superior no curso de direito. A família de origem é natural de Cáceres, cidade do interior de Mato Grosso, seus pais sempre se dedicaram à lavoura e eram analfabetos. Tem dez irmãos, a maioria não estudou porque ficou no sítio com os pais. Iniciou sua escolarização aos sete anos na zona rural, e aos doze terminou a 4ª série. Parou os estudos para trabalhar com os pais e os irmãos na lide da roça. Veio para cidade com vinte e quatro anos para trabalhar, exercendo as profissões de pedreiro, vendedor e depois de motorista. Aos trinta e quatro anos, retomou os estudos do ensino fundamental, e parou porque tinha que trabalhar como marreteiro (vendedor ambulante) e o horário era incompatível. Aos quarenta e seis começou o ensino médio através do Proeja. Após a diplomação não realizou outros cursos e atualmente continua trabalhando de motorista no aeroporto, com carteira assinada.

Walter tem vinte e cinco anos. É solteiro e não tem filhos. Sua família é natural de Mato Grosso, seu pai era vigilante noturno e sua mãe era “do lar”. Os pais não tinham estudos. Tem nove irmãos ao total, mas não sabe informar sobre todos eles, apenas que um irmão é tapeceiro e tem o ensino médio e uma irmã está na faculdade de filosofia. Iniciou a escolarização tardiamente, aos dez anos, e interrompeu os estudos por falta de condições financeiras dos pais e pela necessidade de trabalhar. As atividades laborais começaram aos dezessete anos numa cerâmica e depois numa empresa de frios. Após o Proeja fez dois outros cursos técnicos, de nível médio: vigilante e mecatrônica. Atualmente frequenta outro curso técnico de nível médio na área de engenharia de automação no SENAI e trabalha numa fábrica de isopor com carteira assinada.

4.2. Perfil sociodemográfico dos entrevistados

Após a apresentação dos entrevistados que participaram deste estudo será realizada uma caracterização desses sujeitos com base em duas dimensões complementares: uma de natureza demográfica e outra social.

No plano demográfico os adultos são caracterizados em termos de gênero, idade e estado civil. A caracterização da sua inscrição no espaço social passa num primeiro momento pela análise do grupo doméstico de origem tendo em conta as habilitações acadêmicas e a profissão dos progenitores, a dimensão da fratria e respectivas qualificações escolares e a origem e mobilidade geográfica.

E num segundo momento pela caracterização do grupo doméstico de pertença. Neste último caso a análise incide sobre as habilitações acadêmicas do cônjuge, a profissão exercida e respectiva habilitações escolares bem como o número de descendentes e sua escolaridade.

a) Gênero, idade e estado civil

Com relação ao gênero⁹⁶, a maioria dos entrevistados é do sexo feminino à semelhança do que verificou também com relação ao número de matrículas, cujos dados constam das fontes documentais provenientes dos CEJA's – Centro Educação Jovens e Adultos, onde estes realizaram o ensino médio profissional através do PROEJA.

Este resultado vem ao encontro de outras pesquisas já realizadas sobre o perfil do aluno da EJA e do PROEJA, referidas no capítulo primeiro desta tese e que coloca em evidência a predominância do gênero feminino nessa modalidade de ensino. Seja na esfera da oferta em Instituição de dependência administrativa federal ou estadual, como por exemplo, os resultados da análise realizada por Jorge (2014, p.163) de alunos do PROEJA do Estado do Paraná, no qual indica que: “as mulheres foram predominantes entre os egressos dos cursos técnicos do PROEJA/Paraná, numa proporção de 57 mulheres para 28 homens” e os resultados da pesquisa levada a cabo por Goi (2009) com alunos egressos do curso de informática da EAFS/RS - Escola Agrotécnica Federal

⁹⁶Neste trabalho se respeitará a proposta de concepção elaborada por Deax (1985) para uma possível distinção entre gênero e sexo. A expressão sexo será utilizada para mencionar e comparar os indivíduos com base na respectiva pertença a uma das duas categorias demográficas possíveis em virtude de características biológicas: sexo masculino e sexo feminino. O termo gênero, para referir-se a julgamentos, percepções e atribuições e às expectativas associadas à divisão anteriormente referida.

de Sertão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que aponta o perfil dos diplomados estabelecido, 72,7% eram do sexo feminino.

Da mesma forma, a predominância do sexo feminino enquanto número de matrículas e diplomadas encontra-se em sintonia com os dados de nível nacional. Segundo os resultados de um recorte educacional da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), publicado pelo IBGE (2010), este aponta que, no que se refere à análise por sexo, do total daqueles que frequentavam ou frequentaram anteriormente a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) 53% eram mulheres e 47% homens.

Em todo caso, esse fenômeno do aumento do acesso à escolarização feminina no Brasil não se restringe à modalidade EJA. Em todos os níveis educacionais tem-se observado a crescente participação da mulher.

Segundo dados da pesquisa de Godinho *et al.*, (2006) *Trajetória da Mulher na Educação Brasileira*, estes indicam que entre os anos de 1993 a 2006, considerando a população estudantil no ensino das séries iniciais e do ensino fundamental (em todas as modalidades), por sexo e por número de matrículas observa-se em todo país, que as matrículas das mulheres cresceram em relação à taxa masculina. Essa diferença acentua-se quando analisado os dados referentes ao ensino médio, que apresenta nesse período um crescimento na ordem de 58% e destas matrículas, o maior número refere-se ao sexo feminino.

O grande salto quantitativo na graduação no Brasil, de 1996 a 2003 foi acompanhado tanto por mulheres quanto por homens. Entretanto, o índice de crescimento feminino foi mais alto e a diferença entre os sexos, que em 1996 era de 8,7% a favor das mulheres passa para 12,8% em 2003 (PNAD, 2011). Segundo análise destes dados, Godinho *et al.*, (2006, p.89) afirma que,

Os dados apresentados mostram um longo caminho percorrido na busca de oportunidades educacionais e refletem uma melhora significativa na trajetória educacional das mulheres: elas são maioria em quase todos os níveis de ensino, especialmente nas universidades; têm um tempo médio de estudos superior ao dos homens, tornando-se cada dia mais alfabetizadas; e apresentam um desempenho escolar, em vários níveis, comparativamente melhor ao dos homens. Essas conquistas, entretanto, não parecem ter tido o impacto social que delas poderia se esperar. As mulheres ainda são vistas como primariamente "cuidadoras" sociais e, mesmo ocupando um espaço cada vez maior no mercado de trabalho, ainda acumulam dupla jornada e não alcançam os mesmos patamares salariais e hierárquicos que os homens dentro das instituições.

A taxa de escolarização por grupo etário mostra que as mulheres frequentam mais a escola em todos os grupos analisados pelo IBGE/2009, exceto entre as crianças de 4 ou 5 anos. Entre os 18 e 24 anos de idade está a maior diferença. Trinta e dois por cento (32%) das mulheres brasileiras nessa faixa etária estudam. Entre os homens a percentagem cai para 28,9%. A contradição está entre a população analfabeta onde as mulheres são numerosas. Dos 14,5 milhões de analfabetos com mais de 10 anos de idade, 7.411.000 são mulheres.

Segundo dados do PNAD -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2013) as pessoas com mais de 60 anos são mais frequentemente analfabetas que as mais jovens. Entre quem possui menos de 30 anos, a taxa de analfabetismo em 2013 chegou a 3%, enquanto na população com mais de 60, ela foi de 23,9% da população. Entre quem tinha de 40 a 59 anos, o analfabetismo atingia 9,2%.

Com base nestes dados se observa uma maior presença das mulheres em ambiente escolar, tanto no nível médio e superior, quanto na modalidade de jovens e adultos no Brasil. Por outro lado há que se destacar também o reverso de que, todavia, o número de mulheres fora da escola ou com pouca ou nenhuma escolarização⁹⁷ é muito elevado.

Dessa forma embora sejam resultados positivos em relação ao gênero⁹⁸, eles não são ainda os resultados desejáveis. Scott (2004, p.3), argumenta nesse sentido que,

Para promover a igualdade de gênero, as políticas educacionais deveriam ter componentes especiais favorecendo mulheres de faixas etárias superiores que incluam, além da própria alfabetização, reforço de autoestima e valorização frente aos eventos excludentes e violentos vividos por elas nas relações de gênero ao longo da vida.

Sobre a expansão do acesso à escolaridade soma-se o tema da permanência, bem como o maior percurso realizado por parte da mulher. Justo as mulheres que até meados do século XX faziam percursos mais curtos, agora apresentam indicativo de maior tempo de escolaridade em relação aos homens.

⁹⁷ O Relatório organizado por Delors (2000), sobre a educação para o século XXI, indica que, não obstante as taxas de alfabetização das mulheres terem aumentado em quase todos os países, dois terços do total de adultos analfabetos do mundo são mulheres, e que a maior parte dessas está concentrada em regiões em desenvolvimento da África, Ásia e da América Latina.

⁹⁸ Sobre gênero há outras obras sobre o tema: Carvalho, M. P. *Gênero e política educacional em tempos de incerteza*. In: Hipólito, A.M.; Gardin, L. A. (Orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; Rosemberg, F. *A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil*. In: Saffioti, H. I. B; Munõz-Vargas, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994 (pp. 27-62).

Acerca desse movimento, um estudo de Duru-Bellat e Kieffer (2000) sobre a democratização do ensino na França revela que essa é uma vantagem que transcende fronteiras de classe social, localização residencial ou até mesmo da origem étnica.

O que poderia justificar a presença de maior porcentagem de mulheres em formação escolar nas últimas décadas e nomeadamente na modalidade EJA?

Uma das razões é indicada face o maior interesse e persistência da parte das mulheres. Essa situação é confirmada pelos resultados da pesquisa de Barbosa (2009, p.57) que ao analisar a relação entre o gênero e o desinteresse pelos estudos aponta que “os valores demonstrados evidenciam que os homens chegam a apresentar quase o dobro do desinteresse que as mulheres”. Na mesma direção vão os resultados das pesquisas realizadas por Andrade (1990) e Barreto (1981) que concluíram que os homens abandonam mais rapidamente a escola do que as mulheres.

Em Portugal, em uma pesquisa com jovens portugueses, a pesquisa de Guerreiro e Abrantes (2007, p. 118) indicou que o maior número de mulheres na escola deve-se ao fato de que “As raparigas tendem a estar melhor integradas e mais satisfeitas no espaço escolar, dominando o código de interação valorizado, possuindo um “sentido do jogo”, sustentado por melhores recursos culturais e relacionais”.

Mediante a presença de um comportamento de persistência e adaptação ao contexto escolar há também outras explicações como indica a pesquisa de Pereira e Miguel (2008) que analisando a perspectiva do avanço da mulher no campo da educação mostra que este fato está relacionado com o papel da mulher que se vem gradativamente alterando, e que se antes estava mais circunscrito ao âmbito do espaço privado.

Agora atua numa posição, cada vez mais, conciliada com o papel de trabalhadora e estudante na busca pelo êxito, pela autonomia, pela igualdade, pelo respeito e pelo direito à educação. A par do processo de democratização e do acesso à educação entende-se que estes são elementos que podem dar conta de explicar o crescimento das taxas de mulheres que frequentam o sistema escolar em todos os níveis e modalidade, e a sua vantagem relativamente ao universo masculino. No mesmo sentido assinala-se que as exigências da nova sociedade são fatores que impulsionam as mulheres a buscar o aumento do seu grau de escolaridade, para uma melhor inserção no mundo de trabalho.

Diante das conquistas assinaladas em relação à presença e permanência da mulher na escola atualmente há que se lembrar de que para chegar a estes indicativos, o processo foi lento e ainda há muito por avançar.

Sobre essa evolução no papel da mulher, Rocha (1994, p.67) aduz que: “O pater famílias autoritárias, dominava tudo: a economia, a sociedade, a política, os parentes e agregados, os filhos e a esposa submissa”. E voltando os olhos mais ao passado, de forma a avaliar os avanços, ainda há que se destacar que no período colonial, a educação e o comportamento da mulher variavam segundo a classe social a que pertenciam, e de modo geral, como assinala Ribeiro (2000, p.79): “Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”.

No caso das mulheres do campo, estas tinham à sua volta para além dos encargos com a família e o lar, o trabalho pesado do campo”. Sobre esse período, Monteiro (2012) defende que a educação da mulher sofreu forte influência dos ditames da religião (com as regras das boas maneiras e valores) que de forma a contribuir para a dominação masculina ao proclamar a subordinação da mulher ao marido, irmãos e pelo pai.

Não obstante, a educação ofertada à mulher variava segundo “o discurso hegemônico na maior parte das vezes conservador no sentido de que à mulher estava reservada uma educação predominantemente moral, já que seu destino como esposa e mãe deveria ser o pilar de sustentação do lar, educadora dos próprios filhos” (Monteiro, 2012, p. 3081). O resultado desse discurso foi sua assimilação e incorporação ao texto legal da primeira Lei de Instrução Pública do Brasil de 1827, que deixava claro esta concepção: “As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos”.

Sobre o papel da mulher no plano educativo, sua expansão ao espaço público ocorre em meados do século XIX, decorrentes de um discurso de caráter mais liberal e de “transformações de ordem ideológica, política e cultural” (Tanuri, 2000, p. 66) que impulsionam um novo olhar à educação e o seu papel na sociedade sendo considerada, indispensável para ao desenvolvimento social e econômico de uma nação.

A partir dessa nova ordem ideológica tem-se a instrução valorizada e posteriormente obrigatória e para sua concretização criam-se escolas que preparam

mulheres para o papel de professora chamada de “Escola Normal” (instituída no Brasil a partir de 1834 com a Reforma Constitucional).

No plano educacional, os anos iniciais do século XX oferecem maior oportunidade de estudo e trabalho ao sexo feminino, na esteira do discurso positivista e republicano e como resultado de reivindicações das mulheres. Apesar disso, o acolhimento da mulher, de forma maciça, pelo sistema educacional somente se iniciou a partir dos anos 1940. Com isso, os índices de alfabetização feminina sofrem o impacto da idade, ou seja, as mulheres inscritas nos grupos etários mais idosos, mais pobres e com mais de 40 anos, apresentam maiores taxas de analfabetismo comparado com o sexo masculino (Rosemberg, 1994; Carvalho, 2000).

O aumento da procura feminina pela escolarização é o resultado de anos de luta por um direito negado. Essa condição é resultado de questões conjugadas ainda, com: a necessidade de superação da baixa renda familiar; início da escolarização tardia ou em zona rural (com pouco ou nenhum acesso à escola ou continuidade escolar); casamento e gravidez precoce; e ainda a necessidade de inserção no mundo do trabalho antes do término da escolarização mínima e obrigatória e, de que os relatos dos entrevistados nos dão conta.

Com relação à faixa etária do grupo entrevistado pode-se afirmar que esta varia entre os 24 a 61 anos⁹⁹, apresentando uma média de 40 anos para ambos os sexos. As faixas etárias foram delimitadas em três grupos: de 24 a 29; 30 a 49 e mais de 50 anos. Essa delimitação segue o entendimento de que a concepção de jovem está compreendida até os 29 anos¹⁰⁰ e, portanto, para além dessa idade considera-se adulto.

⁹⁹ A variação considerou a idade ao tempo da entrevista, do indivíduo mais jovem do grupo (24 anos) e do mais velho (61 anos).

¹⁰⁰ Existe um consenso entre os sociólogos da juventude, sobre o fenômeno recente do prolongamento da juventude nas sociedades ocidentais, ainda que alguns refiram que ele não se desenrola de uma forma homogênea nem linear em todos os países e do mesmo modo a protelação da idade adulta decorrente. Alves (2008, p.39) explica sobre esse processo que: tem -se vindo a assistir a um aumento generalizado da idade em que os jovens dão por concluída a sua formação, integram a população activa, abandonam a casa dos pais, se casam ou se envolvem noutras formas de conjugalidade e têm o primeiro filho. Fatores que a princípio determinam o fim da juventude e considera-se um indivíduo adulto. Somado a esse entendimento, no Brasil, de acordo com a Emenda Constitucional da Juventude (65/2010) que estabeleceu o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013): art. 1º § 1º: Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

A questão da predominância, para ambos os sexos, de uma faixa etária considerada adulta é importante para destacar que o fenômeno da juvenilização¹⁰¹ não está presente no grupo entrevistado.

Quanto ao estado civil dos entrevistados, a maioria se declara casado, registrando-se um caso de viuvez, três separados e dois solteiros. O que estes dados revelam acerca dos entrevistados?

Para análise realizou-se um recorte do grupo sob o foco da faixa etária e do estado civil. Nestes termos cabe assinalar que o único caso de viuvez se enquadra no grupo da faixa etária com mais de 50 anos; para os dois casos que se declararam solteiros, estes se encontram na faixa etária dos mais jovens, entre os 24 a 29 anos; e, portanto, todos os demais na faixa etária dos 30 a 49 anos estão casados, salvo os três casos que se declararam separados que também fazem parte desse faixa etária.

Um ponto em comum entre o grupo que se declara casado é o fato de que a maioria se casou ainda no período da juventude, compreendido entre a década de 1970 a 1980 (considerando para essa datação a média de idade do grupo que se declararam casados, que se fixou em 45 anos e considerando ainda que segundo os relatos casaram-se antes dos 20 anos de idade).

Para melhor compreender a questão de que a maioria se declara casada cabe lembrar que a educação e o casamento na década de 1960 tinha conotação diferenciada de hoje. Garcia (2004a, p.25) elucida a questão:

Casar para o caso das mulheres era, antes de tudo, ter proteção e amparo nos anos de idade adulta e velhice. Para elas, construir família significava a máxima expressão da representatividade na comunidade e era também tido como a entrada para a realização da mulher na sociedade.

A década de 1960, que antecede ao contexto de casamento vivido pela maior parte do grupo costuma ser apontada como um marco nas transformações no caráter da família, em função de uma série de fatores como a participação mais evidente da mulher no mercado de trabalho e a emancipação feminina, que resultaram em novas organizações familiares e imprimiram cada vez mais o caráter de escolha individual dos parceiros na constituição das famílias (Teno e Salles, 2011, s/p).

¹⁰¹ Tal fenômeno (juvenilização da EJA) é apontado por vários pesquisadores como uma decorrência do insucesso do ensino regular, e assim, alteram a constituição dessa modalidade de ensino para turmas repletas de alunos mais jovens dentre eles (Jorge, 2014).

De acordo com dados estatísticos do Censo Demográfico de 1960, 60,5% da população dizia-se casada no civil e no religioso, conforme informações coletadas no site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/1960)¹⁰².

Os meios de comunicação de massa propagavam ideias sobre o gênero feminino, reforçando os princípios feministas e acelerando os processos de mudança da imagem feminina, possibilitando que as mulheres em geral percebessem a necessidade de romper com a situação de submissão para viver sua própria vida com mais dignidade e ocupação (Del Priori, 1997, p. 248).

A pílula anticoncepcional, a migração campo-cidade e a explosão urbana entre os anos 1970 – 1980 ajudaram a mudar os papéis femininos e masculinos dentro da família, que se modernizou para acompanhar as transformações da sociedade industrial, ao passar de grandes famílias patriarcais às famílias reduzidas. Em todo caso, estes conceitos, salvo poucas exceções não foram assimiladas facilmente, principalmente nas áreas rurais, onde o casamento tradicional e do tipo “para toda vida” era valorizado. Uma amostra dessa valoração pode-se observar no fato de que em todo o grupo surgem apenas três casos de estado civil na condição de “separado”.

Nos três casos indicados como estado civil separado trata-se de três entrevistadas: Gisela, Márcia e Jamila. O que elas têm em comum e em que se diferenciam das demais?

Em comum, a média de idade fixa-se em cinquenta anos; o grupo doméstico pertence ao campo e apresentam baixa escolaridade. Também as três iniciaram seus estudos na zona rural e começaram as atividades laborais ainda jovens e as três engravidaram e casaram antes dos 20 anos.

Cabe assinalar que no caso das três entrevistadas, a separação ocorreu a pouco mais de 10 anos, e embora os motivos não fossem mencionados diretamente deixaram notas subliminares inseridos nos relatos e que revelam: Jamila foi abandonada pelo marido; Gisela após sofrer anos com o alcoolismo e violência do marido retornou à casa dos pais e a Márcia conta que o marido esteve sempre ausente em casa até que aos poucos foi deixando de voltar e por fim separaram-se definitivamente.

¹⁰² Os dados coletados no site do IBGE se referem ao questionário de amostra feita pelo Censo de 1960 (www.ibge.gov.br em 20/11/2015).

E por última consideração acerca destas três mulheres “separadas” é o fato de que nenhuma está separada de direito, mas sim de fato. Em que se diferenciam de outras mulheres do grupo?

Há dois aspectos a se destacarem: nenhuma voltou a casar ou manter uma relação estável. Diferente de outros relatos de mulheres do grupo, que embora tenham também vivido uma experiência de união estável ou casamento seguidos de separação tornaram-se a casar como o caso da Odete, Fabíola, Gina e Laila; e outro aspecto está provavelmente relacionado a idade, pois estas que declararam haver separados e atualmente estarem casadas pertencem a um grupo cuja faixa etária que se situa entre os 24 a 49 anos.

Em que a condição de separada de fato e não de direito poderá ter afetado a vida das entrevistadas? No caso de Gisela ocasionou a necessidade do marido assinar seu pedido de financiamento da bolsa da faculdade (PROUNI) em cujo cadastro nacional constava a condição de “casada”. Mas o ex-marido nega-se a fazê-lo, bem como se nega há anos a assinar o divórcio. Assim nos relata a situação:

Gisela: *Aí, eu fui e fiz a prova do vestibular, passei e não consegui por causa de um papel. Eu me desquitei do meu marido, e na hora lá, eu fiquei... Eu permaneci com o nome do meu marido, e na hora lá, eu disse: desquitada. Mas no computador apareceu casada. Eu tinha um que levar um papel (...). E por isso não consegui a faculdade. (...). Eu tô correndo atrás de conseguir averbação deste documento, mas meu marido disse que não vai assinar, que eu só vou estudar depois que ele morrer!*

Também Jamila, ao narrar da sua condição civil afirmou estar separada, quando judicialmente mantém-se casada. Para além das responsabilidades de criar os filhos sozinha sem direito a receber a pensão alimentícia, também ficou sem patrimônio algum, porque não houve a devida divisão de bens do casal.

Jamila: *Ele (o marido) foi embora, foi bem aí comprar um cigarro e desapareceu, não o vi mais. Fiquei sem nada, sem casa, sem comida, sem dinheiro e com os filhos para criar. Nunca mais o vi nem soube mais dele.*

Portanto, salvo dois casos de solteirice, uma viuvez e três separados, o grupo apresenta uma tendência em valorar o casamento, posto que todos os demais se declarem casados.

Considerando que predomina a média de idade de 40 anos, provavelmente este seja o indicativo mais forte sobre o valor da instituição casamento. Uma vez que foram realizados sob os auspícios de outra época, de outra mentalidade em que permanece

intrínseca a ideia de que a referência de mulher “separada” podia não ser bem visto na sociedade¹⁰³.

Essa concepção muito entranhada na maioria desse grupo que viveu a experiência da juventude e casamento entre as décadas de 1970 e 1980 e, ainda, em zonas rurais apresenta, todavia, resquícios de uma herança moral e social construída aos moldes em que o papel da mulher estava submetido às condições do pátrio poder¹⁰⁴ que somente foi rompido definitivamente, após não poucas reivindicações, com a Constituição Federal de 1988.

Esse tema conduz necessariamente para um olhar à história no sentido de compreender como essa posição do papel subalterno da mulher foi construído e mantido ao longo dos séculos. Como destaca Rodrigues (1991, p.358):

O Direito Português (...) através das Ordenações Filipinas (...) continuou a existir entre nós durante muito tempo, dentre eles podemos destacar em relação ao Pátrio Poder: somente o pai exercia o Pátrio Poder, à mãe competia apenas os direitos relativos à obediência filial (...).

No Brasil colonial, aos moldes de Portugal cabia ao pai todo o poder dentro do lar e à mãe somente a manutenção. Segundo aponta Araújo (2006), no Brasil Colônia, a Igreja pregava a inferioridade da mulher em relação aos homens, de maneira que elas deviam se submeter à autoridade do pai, do irmão e do marido. Um fato peculiar à época é lembrado por Freyre (2006, p.249): “considerando que a educação feminina visava o casamento, não casar era um insucesso. Era motivo de preocupação aquelas que ainda estavam solteiras aos quinze anos”. Segundo Eni (1989, p.9) no período colonial,

Devido às poucas opções que restavam à mulher, o casamento tinha uma função específica, especialmente numa sociedade onde sua imagem estava associada ao de esposa e mãe. Para o caso das mulheres negras e pobres, a questão estava associada à condição de escrava ou submissão total ao poder patriarcal e ao poder do esposo.

¹⁰³ Antes da promulgação da lei do Divórcio em 1977, não havia nada mais depreciativo para uma mulher do que ser desquitada. Socialmente, a mulher separada era mal vista tida como péssima companhia, culpada por não ter conseguido manter o casamento. O tema da separação era espinhoso até mesmo na ficção. Novelas e seriados passavam pelo crivo da censura imposta pela ditadura e temas como divórcio e anticoncepcionais eram censurados.

¹⁰⁴ Pátrio Poder, na definição de Diniz (1998, p.543): é o conjunto de direitos e obrigações, quanto à pessoa e bens do filho menor não emancipado, exercido pelos pais, para que possam desempenhar os encargos que a norma jurídica lhes impõe, tendo em vista o interesse e proteção do filho.

A abolição da escravatura¹⁰⁵ provoca uma mudança no sistema de estratificação da sociedade em classes, porém nenhuma mudança ocorre na divisão da sociedade baseada no sexo. Consequentemente, esse fato tem significados diferentes para as mulheres brancas da camada senhorial e para as negras escravas ou brancas pobres. Explica (Saffioti, 1969, p.186-7).

A mulher negra ganha a liberdade formal que não possuía, ascendendo na esfera social juntamente com o ex-escravo, permanecendo, porém, numa posição inferior a este. Enquanto o ex-escravo passa a ser considerado cidadão e, consequentemente adquire o direito de votar, tanto a mulher negra como a branca ficam à margem desse processo. Portanto, a mulher branca sofre uma descensão social com relação ao homem negro.

No século XIX há nítida separação entre espaço público e espaço privado, sendo que a mulher estava restrita a esse último. A mulher da classe burguesa tinha o papel de ser delicada e educar os filhos e ser constantemente vigiada pela sociedade. Segundo avalia a situação desse período, Poster (1979, citado por Rangel, 2008, p 22): “Afirma que a burguesia era uma classe social caracterizada pela virtuosa renúncia, havendo uma separação entre sentimentos e sexualidade... o “feliz para sempre” não significava viver juntos com paixão, e sim com austera respeitabilidade”. Por outro lado, as mulheres das classes populares, segundo destaca Casteleins *et al.*, (2004, p.8): “tiveram maiores possibilidades de poder amar pessoas de sua classe social, pois seu amor, ou expressão sexual, caso levasse a uma união, não comprometeria as pressões de interesses políticos e econômicos”.

Mas de todas as formas, tanto para as classes burguesas quanto para a classe popular, o divórcio não era bem visto para as mulheres, que podiam ser apontadas como desonestas pela sociedade, era a mácula moral imperando sob os ditames de uma sociedade dita religiosa e machista.

A nova conjuntura econômica e social de meados do século XX revela a necessidade de dar à mulher algum nível de instrução, não se abandonando, porém a educação doméstica. Não há nessa época, o desejo de instruir igualmente homens e mulheres, nem tampouco promover uma equiparação dos papéis sociais dos elementos dos dois sexos (Saffioti, 1969, p.190).

¹⁰⁵ A palavra latina que se ajustava melhor à escravidão, essa instituição, era a *Servitus*, que deu origem à nossa servidão, em português. O ato de servir, de prestar serviços, submeter-se a trabalhos é o que a caracteriza. Sendo estes serviços prestados de um ser humano a outro, ou mesmo de uma coletividade a um ser humano ou ao Poder Público. O fim da escravatura no Brasil foi sancionada pela Princesa Isabel em 1888.

Com a Constituição Federal de 1946¹⁰⁶, conhecida como Constituição da República Populista, esta mantém as mulheres na condição subalterna ao pai e ao marido, situação que, entre outras questões suscitou temas de lutas feministas impulsionada ainda pela vigente legislação arcaica sobre os direitos civis da mulher¹⁰⁷ bem como os direitos ao exercício de uma profissão¹⁰⁸.

Dentre os resultados positivos podem-se destacar algumas conquistas previstas na Consolidação das Leis do Trabalho de 1943¹⁰⁹, a conquista do Estatuto da Mulher Casada¹¹⁰ em 1962, e a aprovação da lei do divórcio em 1977. Conquistas importantes que trouxe um pouco mais de liberdade à mulher dentro do vínculo matrimonial, porém não suficientes¹¹¹, pois ainda predominava o reconhecimento social através do casamento.

Com o desenvolvimento urbano e industrial surgem novos horizontes para a mulher na educação e no trabalho. Com o advento da Constituição Federal de 1988¹¹² esta, pôs termo a inúmeros dispositivos discriminatórios contra a mulher.

¹⁰⁶ C.Federal 1946 Art. 163 - A família é constituída pelo casamento de vínculo indissolúvel e terá direito à proteção especial do Estado. Tal dispositivo sofre alteração com advento de outras conquistas e sedimentada com Novo Código Civil 2002 Art. 1.571. A sociedade conjugal termina: I - pela morte de um dos cônjuges; II - pela nulidade ou anulação do casamento; III - pela separação judicial; IV - pelo divórcio.

¹⁰⁷ Código Civil 1916: São incapazes relativamente a certos atos da vida civil; I os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos; II as mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal. Art. 1.642. Qualquer que seja o regime de bens, tanto o marido quanto a mulher podem livremente: I - praticar todos os atos de disposição e de administração necessários ao desempenho de sua profissão

¹⁰⁸ Nessa época estava vigente o Código Comercial desde 1830, em cujos artigos previa-se expressamente como requisito para exercer o comércio Ar.1º - 4: As mulheres casadas maiores de 18 (dezoito) anos, com autorização de seus maridos para poderem comerciar em seu próprio nome, provada por escritura pública. (Parte Geral Revogado pela Lei 10.406/2002)

¹⁰⁹ Com a publicação do Decreto -Lei 5.452/1943 -Consolidação das Leis do trabalho, foi regulado os direitos de trabalho da mulher. Mas não se isenta de críticas por ainda manter restrições ao trabalho da mulher para horário noturno, direitos a horas extras entre outras situações semelhantes que segundo alguns juristas eram decorrentes do clamor masculino em não perder vagas no trabalho e sob argumento da “preservação da família”, no qual indicavam a necessidade de preservar a honra da mulher e que para as casadas ainda subsistia o dever de cuidar do lar e dos filhos (Sussekund,1997 p.666)

¹¹⁰ Estatuto da Mulher Casada. Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. A garantia entre muitas coisas que a mulher não precisaria mais pedir autorização ao marido para poder trabalhar, receber herança e no caso de separação poderia solicitar a guarda dos filhos. Ressalve-se a questão do Pátrio Poder, pois embora previsto a possibilidade de colaboradora do mesmo, a palavra final, todavia era do homem (art. 380).

¹¹¹ A década de 1980 também abrigou grandes conquistas femininas para além de outras lutas ainda pendentes, entre elas, destacamos a ratificação pelo governo brasileiro da primeira Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher que foi feita pela ONU (Organização das Nações Unidas) no ano de 1967, também a criação na cidade de São Paulo do primeiro grupo de combate à violência contra a mulher, o SOS Mulher. Bem como as delegacias de polícia especializadas da mulher, sendo a primeira inaugurada em São Paulo no ano de 1985. Mais recente conquista trata da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) aplicada a casos de violência contra mulher.

¹¹² Foi na Constituição de 1988, que a legislação brasileira passou a proteger não apenas o casamento e a família tradicional, mas também passou a abordar as novas concepções de entidade familiar. Foi na

Tem-se a partir dessa data, a criação do Princípio da Isonomia conjugal e com ele desaparece o poder do marido sobre a mulher. A autoridade de chefe de família é substituída por um sistema em que as decisões referentes à concepção familiar devem ser tomadas por ambos de comum acordo. Os direitos iguais previstos na Constituição Federal de 1988 são reforçados pelo Novo Código Civil de 2002: “Art. 1.511. O casamento estabelece comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges”.

A partir dessa visão da evolução dos direitos da mulher é possível avaliar os conceitos de família que foram introjetados nesse grupo, principalmente por viverem no meio rural, com pouca ou nenhuma informação e influência externa, ao modo de vida apreendida com seus pais, cujos papéis do homem e da mulher do campo eram derivados de um contexto mais tradicional.

Segundo indica o IBGE (2007) e é esta a tendência nacional, os casos de separação conjugal aumentaram na proporção de 7,4%. Esse aumento decorre provavelmente das novas medidas legais com respeito aos procedimentos de separação¹¹³, bem como, no sentido em que assinalam os dados da pesquisa de Zordan *et al.* (2012, p.185) que aponta no sentido de um novo olhar sobre a instituição do casamento:

Entre os fatores que contribuíram para essas mudanças podemos citar diversas variáveis socioeconômico-culturais, que, através de um processo de constantes transformações, se expressam hoje em dia em um cenário onde as famílias e a sociedade em geral estão menos conservadoras, atribuindo menor valor ao caráter sagrado do casamento.

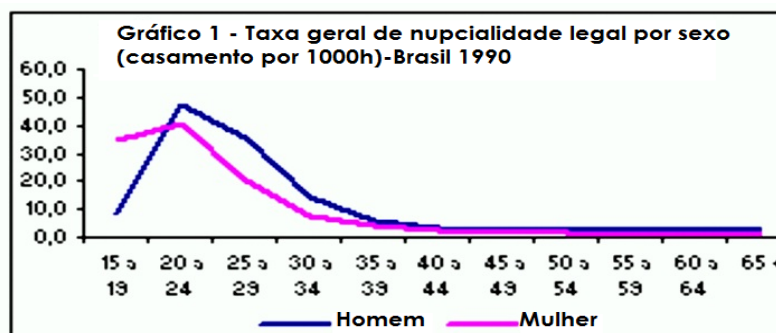
Também em termos de casamento, ao contrário do que se configura no perfil do grupo entrevistado, na maioria casados, segundo dados oficiais nacionais, os brasileiros passaram a casar cada vez menos, e com maior idade. Essa afirmação é realizada com base na taxa geral de nupcialidade legal no Brasil, que apresentou uma queda gradual, passando de 8,0 por mil habitantes casados em 1990, para 5,7 por mil em 2001 (IBGE, 2010 – estatística de registro civil).

Constituição que as novas modalidades de união familiar, sem ser o casamento, encontraram amparo. A característica dada a União Estável, União Extraconjugal, União Homo afetiva e a Família não Tradicional, formada unilateralmente somente pelo pai e os filhos ou a mãe e os filhos, passaram assim a ter também um novo embasamento formador na lei.

¹¹³ Em busca de solução para essa situação, recentemente houve uma reformulação na legislação, que passou a facilitar os trâmites de separação via administrativa, no intuito de melhor atender a população e agilizar os procedimentos judiciais desafogando, ao mesmo tempo, o judiciário. Trata-se da Lei nº 11.441/2007 que altera dispositivos da Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil possibilita a realização de inventário, partilha, separação consensual e divórcio consensual por via administrativa.

A cerca da situação civil e sua relação com o gênero, os dados do Registro Civil do IBGE (2010) apontam que as mulheres ainda se casam mais cedo do que os homens, mas a média de idade do casamento aumentou para ambos os sexos entre as décadas de 1990 a 2000. Nesse período entre as mulheres, a maior taxa de casamentos ocorria na faixa dos 15 aos 24 anos, no entanto entre os homens, ela se situava na faixa dos 20 a 29 anos conforme demonstra o gráfico abaixo¹¹⁴.

Gráfico 1. Número de casamentos entre os anos de 1990 -2000



Fonte: IBGE 2010.

Gráfico 2. Taxa de nupcialidade legal por sexo – 2000

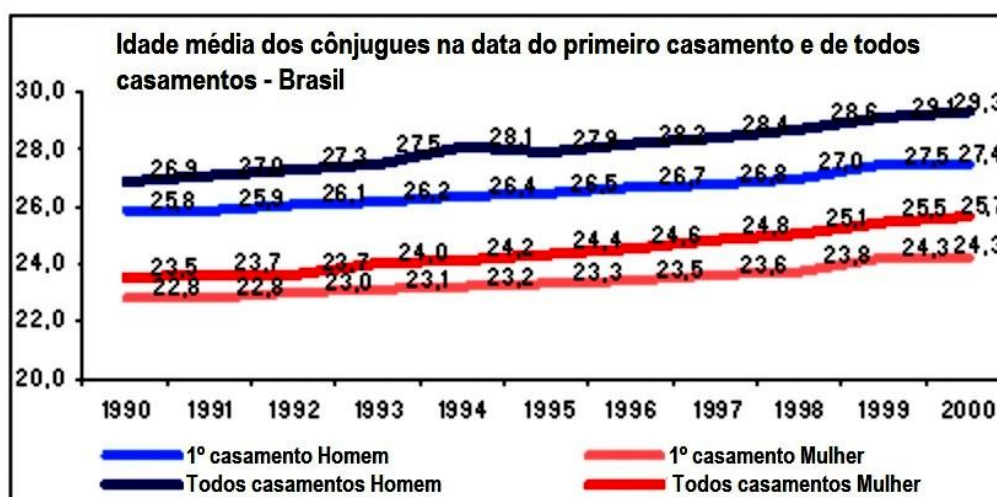


Fonte: IBGE 2010.

Como se observa no gráfico abaixo, nesse mesmo período houve uma redução da faixa etária para realização do casamento.

¹¹⁴Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/16122002reg_civil.shtm.

Gráfico3. Redução da faixa etária de casamento entre os anos de 1990-2000



Fonte IBGE 2010.

Referindo-se a dados mais recentes, segundo Estatísticas do Registro Civil, de 1999 a 2008, no Brasil, após a queda gradual do número de casamentos e aumento da idade para o casamento observa-se uma reversão da tendência de redução das taxas de nupcialidade legal, mas não com relação aos mais jovens.

Em 2008 a maior taxa de casamento entre as mulheres permaneceu no grupo etário de 20 a 24 anos (29,7%), e quanto à taxa de nupcialidade legal masculina, este apresenta um comportamento similar, porém verificou-se que entre os homens a taxa mais elevada foi observada no grupo de 25 a 29 anos (32,7%). (IBGE, 2010, p. 138 – 140).

Este recente aumento em termos numéricos pode ser atribuído à melhoria no acesso aos serviços de justiça, particularmente ao registro civil de casamento, à procura dos casais por formalizarem suas uniões consensuais incentivados pelo Código Civil, renovado em 2002, e pelas ofertas de casamentos coletivos promovidos desde então, iniciativas que facilitaram o acesso da população nos aspectos burocrático e econômico.

Sobre os dados indicados pelo IBGE (2010) sobre o aumento da idade para o casamento entre os homens está consoante com os relatos de dois entrevistados, inseridos na faixa de idade entre os 18 aos 29 anos (Dinis com 24 anos e Walter com 25 anos) que, em seus relatos se declaram solteiros e que não pensam em casamento até obterem uma situação melhor de vida.

Por outro lado, com relação às duas mulheres pertencentes ao mesmo grupo de faixa etária (Gina com 26 anos e Georgia com 28 anos) essa situação não se confirmou, pois ambas as mulheres já vivem uma situação de casamento e filhos.

Outra diferença entre os mais jovens é o posicionamento das mulheres em relação à família. Tomar conta dos filhos é uma prioridade que se sobrepõe ao prosseguimento de estudos e ao exercício de uma atividade remunerada:

Georgia: *Tenho dois filhos. Eu ia fazer 18 anos... engravidei e tinha muito enjoio no ônibus e acabei parando de estudar (...). Aí quando meu menino, caçula já estava com um aninho mais ou menos eu voltei estudar. Eu precisava ter ensino médio completo.*

Gina: *Eu estava na 8ª, tinha 15 anos quando engravidei do meu namorado, mas continuei morando com minha mãe, e ficava em casa cuidando da criança. Esse namorado morreu, eu agora tenho outro filho do meu atual marido. Eu não trabalho, eu consegui cuidar das crianças num horário e estudar no outro com ajuda da minha mãe. Quando estiverem um pouco maiores, eu vou buscar trabalho.*

Já os rapazes da mesma faixa etária (18 a 29 anos) não só permanecem solteiros como revelam uma valorização do trabalho e da formação acadêmica em detrimento da constituição de família. Durante a conversa com Dinis (24 anos) ele apenas mencionou interesse em encontrar um trabalho, e depois seguir os estudos numa faculdade de direito. Quando perguntado sobre projeto de futuro, responde:

Dinis: *Fazer faculdade e crescer na vida. (...) Prestei ENEM para Direito (...). Fiz concurso para bombeiro (...). Agora tô buscando emprego.*

Da mesma forma, Walter (25 anos), que no momento mora sozinho trabalha perto de sua casa numa fábrica de isopor, quando perguntado sobre futuro e família responde que:

Walter: *Primeiro vou formar, depois eu caso. Agora tô focado na minha carreira profissional. Eu quero algo a mais, quero ter uma casa melhor, ter uma moto ou um carro melhor.*

Em relação à questão de gênero, embora nas últimas décadas tenha havido algumas aproximações de papéis, ainda existem desigualdades. Enquanto os rapazes pensam e agem no sentido de poder escolher em sair de casa somente após estarem preparados, as mulheres ainda estão submissas a outros papéis que se esperam delas como o cuidar dos filhos e da casa. Em análise ao retrato de jovens portugueses de Lisboa, os pesquisadores Guerreiro e Abrantes (2007, p.118) indicam uma realidade semelhante ao afirmarem,

Que os dados indicavam que os rapazes estabelecem, quase sempre, o trabalho como a sua prioridade, enquanto as raparigas revelam disposições mais contingentes, contrabalançando a necessidade (e vontade) em manter

uma carreira profissional, com uma grande preocupação com a constituição e manutenção da família.

De fato conforme se depreende da análise dos relatos dos homens e das mulheres mais jovens do grupo entrevistado, os homens apontam a necessidade de realização e conquistas no campo profissional, enquanto as mulheres, mesmo com a mesma preocupação não deixam de conciliar a vida familiar, ter filhos, ocupar-se da família, e ainda buscar qualificações, para poderem participar ativamente na vida profissional. Uma característica que diverge daquela apresentada pelo grupo pertencente à faixa etária de maior idade que casavam e constituíam famílias ainda na juventude.

b) Grupo doméstico de origem

Após as considerações em termos demográficos (gênero, idade e estado civil) passará a refletir sobre os aspectos sociais que envolvem os entrevistados em relação ao grupo doméstico de origem e de pertença.

Para melhor situar e analisar o objeto desta pesquisa, trajetórias escolares e profissionais de um grupo diplomados em PROEJA há a necessidade de um olhar ao entorno familiar e social desses sujeitos, portanto ao seu grupo doméstico¹¹⁵. Para Afonso (2004, p.158):

O grupo doméstico constituiu deste modo, uma unidade de descrição e análise privilegiada para, a um nível micro, apreender os principais vectores da mudança. Na realidade, parece incontestável que todos os indivíduos nascem e vivem nestes microcosmos de socialização e que é a partir deles que se vão entretecendo as relações sociais mais abrangentes, acionando estratégias, transmitindo formas de pensar e de fazer.

Em termos globais, os dados sistematizados sustentam de forma inequívoca que a maioria dos progenitores era analfabeta ou apresentava baixa escolaridade. Quanto à ocupação laboral evidenciam-se as atividades relacionadas à vida no campo (lavouras e criação de pequenos animais por conta própria ou alheia) e, em termos de mobilidade geográfica, esse grupo esteve envolvido, entre as décadas de 1980 e 1990, em fluxos migratórios no sentido campo-campo e campo-cidade, num movimento Inter e Intra-Estadual.

¹¹⁵Como refere Yanagisako (1979 citado por Afonso 2004, p.157): os termos família e grupo doméstico, embora raramente sujeitos a uma definição formal, expressam na maioria das vezes dois princípios organizacionais distintos: o primeiro liga-se ao parentesco e o último à residência.

O primeiro ponto a destacar está relacionado às habilitações escolares dos pais. A partir dos fatos narrados pelos entrevistados e numa análise mais pormenorizada, pode-se afirmar que os progenitores dos entrevistados são detentores de níveis de escolaridade muito baixos. A maioria é analfabeta, alguns possuem o ensino fundamental e apenas dois concluíram o ensino médio.

Quando se referem à ausência da participação dos progenitores no processo de escolarização, os entrevistados utilizam o atributo analfabeto e a expressão “não ter estudos” revelando, no primeiro caso, uma incorporação do discurso oficial que utiliza a categoria “analfabeto” como uma forma de classificação e, no segundo caso, uma maior proximidade com a linguagem popular.

Amália: *Meus pais não tiveram estudo.*

Lucia: *A mãe era analfabeta. E o pai tanto o verdadeiro e o padrasto tudo era analfabeto.*

Selma: *Meus pais não tiveram estudos.*

Bento: *Eram analfabetos, os dois.*

Elisa: *Meus pais não tinham estudo.*

Estevão: *Eles eram analfabetos.*

Maria: *Meus pais eram analfabetos,*

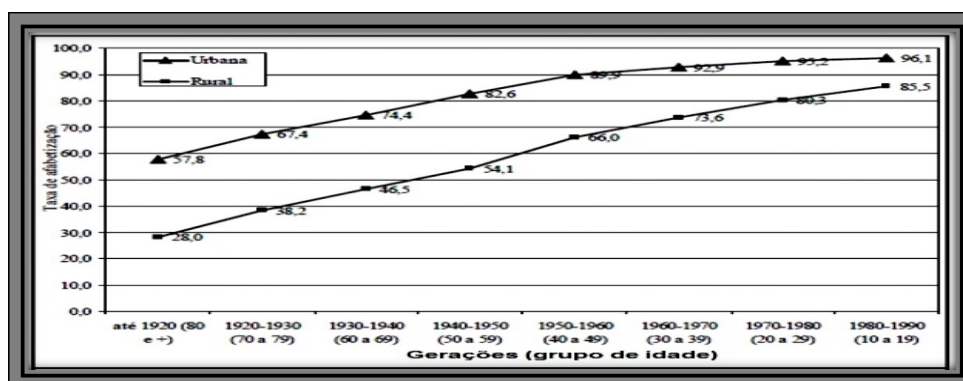
Mauro: *Meus pais não tiveram estudos.*

Rosália: *Meus pais nunca estudaram.*

Walter: *Meu pai nunca foi para escola, mas sabia matemáticas. Minha mãe foi para escola com cinco anos, mas nunca aprendeu a ler. Morreu sem saber.*

Sobre o mapa da educação do Brasil entre as décadas de 1950-1960 pode-se afirmar que estes se caracterizava por ser um país agrário e de baixa alfabetização da população, muito mais acentuada entre aqueles da camada popular e na zona rural, segundo o gráfico assinalado por Ferraro (2012, p.947).

Gráfico 4: Taxa de alfabetização com mais de 10 anos entre 1920 a 1990



Fonte: IBGE/2000- Centro Demográfico.

Em análise aos dados apontados pelo gráfico, Ferraro (2012, p.948) destaca que:

Pela população rural, tem-se que a taxa de alfabetização verificada em 2000 na geração mais jovem, nascida no período 1980-1990 (85,5%), é 3,1 vezes mais elevada do que aquela apresentada pela geração mais velha, nascida até 1920 (28,0%), e acrescenta que, na geração nascida até 1920, com 80 ou mais anos em 2000, a taxa de alfabetização rural (28,0%) representa menos de metade da taxa urbana (57,8%). Com efeito, se na geração mais velha, a relação entre alfabetização no campo e na cidade era de 1 para 2, na geração 1940-1950 essa relação passa a ser de 2 para 3. Nas gerações seguintes à de 1950-1960, a distância/desigualdade entre as taxas rural e urbana torna-se sensivelmente menor, chegando a alfabetização rural em confronto com a urbana a uma relação de quase 9/10 alfabetizados/as (85,5% e 96,1%, respectivamente) na geração 1980-1990.

Em que pese observar-se uma diminuição entre a diferença de alfabetizados, comparando a área rural com a urbana, Ferraro (2012, p.948) assinala que:

As observações acima, especialmente as duas últimas, podem conduzir à ilusão de que as desigualdades entre cidade e campo estariam desaparecendo. Como já se mostrou em outros estudos (...) na medida em que a alfabetização se difunde, forçosamente as taxas mais elevadas vão perdendo impulso, por força de se aproximarem do topo (de 100%). Isto significa apenas que, a partir de determinado ponto percentual, a alfabetização, assim como definida nos censos (saber ler e escrever um bilhete simples), perde força como indicador de desigualdade educacional, devendo-se recorrer a indicadores mais potentes, tais como a média de anos de estudo, ensino fundamental concluído, educação básica concluída, etc.

Essa observação do autor é oportuna, pois alguns relatos apontam que os pais possuíam habilitação escolar primária, mas estas narrativas foram acompanhadas por expressões de “até a...”, como sinônimo de pouca ou baixa escolaridade.

Jamila: *Meu pai era muito inteligente, mas ele tinha a 4ª série primária. Minha mãe até 3ª série só.*

Jocelina: *Minha mãe estudou até a 5ª série.*

Leo: *(...) minha mãe tem a 3ª série.*

Lucilene: *Os dois estudaram até a 4ª primária (n. campo);*

Georgia: *(...) minha mãe até a 4ª série.*

Irene: *Ele (o pai) tinha a 4ª série. Minha mãe também.*

Mariana: *Meus pais têm até a 4ª série.*

Rosália: *Meu pai tinha até a 5ª série.*

Nas falas sobre a escolaridade dos pais, os entrevistados mencionam que eles estudaram “até a...”, no sentido de que “estudaram pouco”. No entanto, essa percepção dos entrevistados merece uma reflexão por ter implícita uma comparação com a escolaridade obrigatória atual e não com a que vigorava na época em que os seus progenitores foram escolarizados.

Entre os pais indicados como analfabetos ou de pouca escolaridade, a maioria se inclui em termos de idade escolar entre a década 1940 a 1950. A idade assume um papel importante para explicar as condições das qualificações acadêmicas apresentadas por estes adultos. Posto que, todos eles viveram a infância e adolescência numa conjuntura sociohistórica em que o Brasil se caracterizava como um país sob a custódia: em termos políticos, de uma ditadura civil-militar, termos educacionais com reduzida oferta pública de educação, em particular nas zonas rurais e em especial na região do Mato Grosso, espaço geográfico onde foi realizada a presente pesquisa.

Com um olhar breve à história, primeiro cabe destacar que a partir da Constituição de 1891, as antigas províncias passam a ser denominadas de Estados, estabelecendo a Federação como forma de organização do País.

Quanto à estrutura do sistema educativo, este se manteve descentralizado, a instrução pública ficava a cargo de cada Estado. Desta época, a respeito da situação escolar no Brasil assinala Ribeiro (2003, p.691) “que a falida estrutura educacional deixada pelo Império sugeria aos republicanos positivistas uma reversão urgente, pois a educação pública seria uma das possibilidades para a criação de uma identidade nacional, nos moldes da nova forma de governo”. Foi nessa lógica que surgiu em 1893 o Grupo Escolar.¹¹⁶ Primeiramente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, e depois paulatinamente no resto do país.

A história dos grupos escolares se confunde com a história do ensino primário no Brasil. A partir da implantação dos primeiros Grupos Escolares, a disseminação do modelo pelo país seguiu-se de forma diferenciada para cada Estado da Confederação, assim explica Farias Filho e Vidal (2000, p.28):

Diferenciação essa que, de forma geral, seguiu a evolução da organização dos sistemas públicos estaduais de ensino primário até o Estado Novo, quando diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, emanadas de um órgão central, o Ministério da Educação e Saúde, tendiam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares. Até então, a educação nos vários estados brasileiros (e nas diversas províncias do Império) seguia diretrizes próprias constituídas pelos Departamentos de Instrução Pública para os níveis de ensino primário, profissional e normal: herança da divisão entre os poderes provinciais e imperiais ocorrida em 1834.

¹¹⁶ O grupo escolar era o nascimento da escola primária graduada, que introduzia, entre outras inovações, a classificação homogênea de alguns alunos e alunas, várias salas de que e vários professores bem com a padronização do processo pedagógico. “Representava um modelo educacional voltado para o atendimento de um grande número de crianças, para a universalização da educação popular, ideal que integrava o projeto republicano de reforma social e que refletia a crença no poder da escolar de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social” (Souza, 1998, p. 21).

Em Mato Grosso, como resposta às precárias condições de oferta escolar, a implantação dos Grupos Escolares fez parte da política administrativa como intuito de modernizar o Estado e de expandir os ideais republicanos segundo o modelo já concebido no país a partir de 1910, com base no Decreto nº 258/1910. Contudo os Grupos Escolares somente foram criados nos grandes centros urbanos, não atingindo as zonas rurais, espaço em que se encontrava a maior parte da população analfabeta da Região.

Independente das determinações indicadas pelo Regulamento Nacional de 1927, que preconizou o atendimento educacional nas localidades onde residissem mais de 20 crianças em idade escolar, não havia portanto nem escolas rurais nem Grupos Escolares. Mesmo a legislação não dispensando da obrigatoriedade escolar nos núcleos de menor número, visto ser esse um dever do estado. Desse modo o ensino rural em Mato Grosso, recebe duras críticas a partir de Leite (1942, p.9):

[...] que, até agora, de rural só tem o nome, nenhum bom resultado poderá oferecer. O período muito breve do ensino (2 períodos); a instabilidade do professor, que não tendo preparo especializado para “ensinar” na zona rural desconhece as possibilidades da região e as reações humanas típicas, não podendo sentir as necessidades do meio; a incompreensão paterna que pensa fazer favor ao estado mandando seu filho à escola, que lhe inspira profunda diferença, de lá retirando-o para os dispensáveis trabalhos de campo onde são escassos braços para a lavoura; o programa inadequado e incompreensível; a falta de instalações adequadas à aprendizagem de atividades que interessem diretamente à vida da população, são circunstâncias que infelicitam e emperram o ensino rural mato-grossense.

Da mesma forma que o ensino nas cidades sofria com descaso no plano educacional, muito mais se pode falar do ensino rural que apesar do apelo e do discurso iniciado em 1930 de uma escola rural e da corrente do pensamento denominada “ruralismo pedagógico”, a escola rural não conseguiu manter o interesse do homem do campo na formação escolar. Segundo assinala (Ribeiro, 1986 citado por Bittar e Bittar, 2012, p.161), o Brasil chegou à década de 60 do século XX,

Com quase 40% de analfabetismo, o que evidencia a ineficiência das reformas, o seu caráter retórico e a omissão do Estado no cumprimento efetivo das leis que ele próprio editara. Os números expressam que pouco havia mudado apresentavam: em 1940, a taxa de analfabetismo de 56,0%; em 1950, era de 50,5% e, em 1960, 39,35%.

Com relação ao contexto socioeconômico no período de 1960, o Estado de Mato Grosso vivia uma situação peculiar: a transição da atividade de mineração para pecuária extensiva em um território marcado por grandes latifúndios. Nesse período “a grande preocupação na Região, por parte dos governantes republicanos era com os temas

relacionados à posse da terra, segurança e infraestrutura viária para escoamento dos produtos agrícolas” (Brito, 2005, p.3) e não propriamente com a educação.

A realidade da educação no Estado de Mato Grosso não divergia do resto do país, ou seja, poucas escolas para poucos e privilegiados alunos, e escolas localizadas nos centros urbanos com escassos professores formados. Sendo assim, a grande maioria da população que vivia do campo não era atendida.

Sobre o pequeno público das escolas nessa época, estes eram aqueles: “que conseguiam superar todos os obstáculos para chegar até à escola, uma vez que o Brasil era predominantemente rural e escolas nas fazendas eram raras. Esse era o mais forte obstáculo à escolarização” (Bittar e Bittar, 2012, p.161).

Com essas breves considerações e voltando aos relatos dos entrevistados acerca da escolaridade de seus pais, sem dúvida, que se tem agora um outro olhar para com o nível escolar detido por seus pais à época em que tiveram a oportunidade de frequentar a escola “até a...” em áreas rurais ou urbanas.

Agora, para além de uma valorização do percurso escolar dos pais dos entrevistados, também é interessante destacar as diferenças, sob a ótica do gênero, pois os dados apontam que o sexo feminino, mesmo em pequena proporção apresentou maior nível de habilitação escolar.

Para melhor visualizar essa questão dividiu-se o grupo doméstico em três, segundo a idade escolar aproximada entre eles e segundo a faixa etária: pais que se situavam na idade escolar entre a década de 1940 a 1950¹¹⁷ (para o caso dos entrevistados com mais de 50 anos); grupo de pais em idade escolar a partir da década 1960 (para o caso dos pais dos entrevistados compreendidos entre a faixa etária entre 30 a 49 anos); e o grupo dos pais em idade escolar na década de 1970 (referentes aos pais dos entrevistados mais jovens na faixa etária entre os 24 aos 29 anos). Esse recorte

¹¹⁷O Brasil neste período estava inserido naquele denominado de “Era Vargas” (1930-1960) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

permitiu refletir sobre níveis de habilitação escolar e a questão de gênero entre o grupo doméstico, em contextos escolares sociohistórico e legislativo diferente¹¹⁸.

Para melhor ilustrar essas diferentes grades e currículos elaborou-se os quadros comparativos que se apresentam a seguir:

Quadro 1- Lei da Orgânica do Ensino Secundário de 1942¹¹⁹ e Lei Orgânica do Ensino Primário 1946¹²⁰

LOE Primário 1946	Idade-denominação-duração	Articulação
O ensino primário fundamental.	Elementar (4 anos)	Com os cursos de artesanato e de aprendizagem industrial e agrícola.
	Complementar (1 ano)	Com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.
Ensino Médio	Ginásio (4 anos) Colégio (3 anos)	
Ensino Técnico	Ginásio técnico (4 anos) e colégio técnico (3 anos).	
O ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.	Com mais de 13 anos O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo (2 anos).	O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 2 – Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 4.024/ 1961

LDB 1961	Idade – denominação – duração
Pré-primária	Maternal e jardim até 7 anos
Primário	1 a 4 séries a partir 7 anos
Ginásio e Colegial (equivalente ao Ensino Médio)	Ginásio – 4 anos
	Colegial – 3 anos
Ensino Técnico	Incluem os cursos secundários, técnicos agrícola, industrial e comercial) e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário
Supletivo	Com idade superior a sete anos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 3- Lei Diretrizes e Bases Lei nº 5.692/1971

LDB 1971	Idade- denominação- duração
----------	-----------------------------

¹¹⁸ A estrutura do ensino segundo legislação vigente até 1961 era a LOE –Lei Orgânica do Ensino Primário e Lei Orgânica do Ensino Secundário. A partir da década de 1960 era de acordo com a LDB –Lei de diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; e na década de 1970, a LDB nº 5.692/71). E depois a atual Lei 9394/1996 (em vigor).

¹¹⁹ A partir do ano de 1942 quatro decretos são editados durante o Estado Novo: a) Decreto-lei 4.073/ 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4.048/1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei 4.244/ 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141/ 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

¹²⁰ Após o golpe militar que derrubou Vargas (1945), durante o Governo Provisório presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), foram publicados mais quatro decretos-lei: a) Decreto-lei 8.529/ 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); b) Decreto-lei 8.530/ 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); c) Decreto-lei 8.621 e 8.622/1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e d) Decreto-lei 9.613/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

Primária e Ginásio	Ensino 1º Grau – 1ª a 8ª série – Idade mínima: dos 7 anos aos 14 anos
Ensino Médio Profissional	Ensino 2º Grau – 3 a 4 anos segundo habilitação profissional.
Ensino Supletivo cursos 1º grau 2º Grau	Alfabetização (ler, escrever e contar) e a formação profissional dos 14 aos 18 anos. Profissionalizante
Exames Supletivos	1º Grau + 18 anos; 2º Grau + 21 anos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 4 - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/ 1996¹²¹

LDB 1996	Denominação
	Infantil até 5 anos;
Ensino Básico	Fundamental do 1º ao 9º ano (em ciclos ou etapas). Dos 6 aos 14 anos
	Ensino Médio (de 3 anos). Dos 15 aos 17 anos
EJA educação de Jovens e Adultos. Exames Supletivos	Alfabetização- Fundamental e Médio Fundamental + 15 anos Médio + 18 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Com base nos quadros acima indicando os modelos vigentes da grade curricular de cada período apresenta-se a seguir os quadros indicativos da escolaridade do grupo doméstico.

Tabela 3. Habilitação escolar dos pais sob a vigência da LOE/1946

Nível escolar		Pai	Mãe
Analfabetos		6	7
Primária Fundamental	Elementar	2	1
	Complementar		
Ensino Médio			
Supletivo			
Não sabe informar		1	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora

De um total de nove entrevistados, cujos pais se situavam na idade escolar ainda na vigência da LOE/1946, que são aqueles nascidos entre 1940 a 1950, Lígio afirmou que não sabe quais as suas habilitações escolares de seus pais, e outros dois indicaram

¹²¹ Os níveis e etapas da educação podem ser permeados por modalidades de ensino, ou seja, formas de educação que se fazem presentes na oferta escolar a depender de demandas e necessidades específicas. Estas são a: Educação Especial, Educação Profissional, Educação a Distância (EaD) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo

que os pais haviam estudado até a 4ª série (Jamila e Irene). Os demais indicaram que os pais eram analfabetos.

**Tabela 4. Habilitação escolar dos pais sob a vigência da LDB/1961
4 anos de escolarização obrigatória.**

Nível escolar		Pai	Mãe
Analfabetos		14	13
	Ginásio - primária completa – 4anos	3	4
Colegial – (Ens. Médio) 3 anos		4	4
Não sabe		3	3

Fonte: elaborado pela autora.

Os adultos acima indicados são pais dos entrevistados (grupo doméstico daqueles compreendidos entre as idades de 30 a 49 anos) que se encontravam em idade escolar em meados da década de 1960. Nesse período estava vigente a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 na qual o ensino obrigatório e gratuito previa a idade mínima de sete anos para iniciar os estudos e tinha duração de apenas quatro anos, chamado curso primário (LDB/ 1961- Art. 26) seguindo-se para o Colegial. Fazem parte deste grupo 24 pais, em que alguns foram indicados como habilitados entre o 5º ao 9º ano (não foi considerado se completo ou incompleto por ausência de informações nos relatos). Desse grupo sete pais realizaram nesse período uma escolaridade de quatro anos, cumprindo a escolaridade mínima obrigatória, que era um bom nível para a época.

Numa comparação entre estes dois grupos, proporcionalmente mantém-se um número elevado de pais analfabetos. No grupo de mais de cinquenta anos tem-se uma taxa de 66% de analfabetos, e no segundo grupo a taxa é de 54%.

Com referência ao número de analfabetos, por outro lado sobressai um número maior de pais instruídos no nível primário e ensino médio respectivamente, quando inseridos num contexto mais atual. Possivelmente, em razão do início da escolarização de massas ao nível de quatro anos de escolaridade, sendo a frequência de nível fundamental e médio somente alcançados pelos entrevistados, e mesmo assim fora da relação idade-série prevista. Nesse caso tais dados se diferenciam daqueles apresentados por Stoer e Araújo (2000), pois no contexto português rural os pais dos entrevistados, apresentaram tanto homens quanto mulheres, referências acima de 60% de frequência ao ensino primário completo.

**Tabela 5. Habilitação escolar dos pais sob vigência da LDB/1971-
(8 anos de escolarização obrigatória)**

Nível escolar		Pai	Mãe
Analfabetos		2	1
1ª grau	Primária (1ª a 4ª séries) completa		1
	Primária (1ª a 4ª séries) incompleta		
	Fundamental (5ª a 8ª) completa	2	1
	Fundamental (5ª a 8ª) incompleta		
	Ensino de 2º Grau		2
Não sabe informar		1	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os pais dos entrevistados mais jovens e, portanto, nascidos por volta da década de 1970 referem-se a cinco entrevistados: Dinis, Pascoal, Georgia, Gina e Walter. Comparando esse grupo mais jovem com os outros dois grupos destacam-se duas situações: uma, que a margem proporcional de analfabetos indicada pelo grupo doméstico é ainda alta (60%), um valor aproximado ao grupo de maior idade e de outra geração; e outra situação é que a presença feminina ultrapassa a equiparação com o sexo masculino em termos de presença e duração da escolaridade. Aqui há dois relatos de pais que atingiram o ensino médio completo, e os dois casos referem-se ao sexo feminino.

É possível confirmar essa situação porque Pascoal ao falar da escolarização da mãe indica “2º Grau”, nomenclatura vigente a partir da LDB/1971 equivalente ao ensino médio atual. Com relação à Gina, embora a mãe também tenha realizado o 2º Grau, ela denomina a habilitação da mãe de “ensino médio”, nomenclatura atual, prevista na LDB/1996 para designar o mesmo nível de estudos, possivelmente em decorrência da familiaridade com o atual sistema de ensino.

Pascoal: *Minha mãe fez o 2º grau completo.*

Gina: *Minha mãe terminou o ensino médio completo.*

Este último grupo de pais mais jovens foi o único em que aparece a situação de pais com o ensino médio completo. O que diferencia estes pais dos demais? Um dos fatores que pode explicar a diferença está relacionado com a faixa etária. Estes pais fazem parte do grupo de entrevistados mais jovens. Outro fator que os diferencia de outros é quanto ao fato de que sempre viveram na zona urbana com acesso à escola, enquanto a maioria viveu uma vida no meio rural.

A educação em áreas rurais surge no final do Império, mas como o País era predominantemente agrário, e não exigia mão de obra especializada para o campo, esta sempre foi relegada à segundo plano. Só a partir de 1930 ocorreram propostas de

escolarização consideradas relevantes para a população do campo, mas esta tinha o objetivo de fixar o homem na terra. Era “uma escola menos literária”, e... um fator importante destacado pelo autor trata-se da educação rural no Brasil entre 1940 – 1950, em que 50% dos professores rurais não tinham formação específica (Peripoli, 2002, p.34).

Já a partir de 1960 e 1970, os programas educacionais elaborados pela ditadura militar para o meio rural objetivavam promover uma política voltada para educação popular e de adultos com a preocupação de estabelecer um vínculo entre educação e desenvolvimento. “Educar para o trabalho, formar mão de obra mais capaz para atender aos interesses da burguesia rural/urbana” (Peripoli, 2002, p.42).

A reforma do ensino fundamental conhecida como Lei n. 5.692/1971 transformou o antigo curso primário (quatro anos) e o ginásio (quatro anos) em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, isto é, passou a ser denominado de ensino de 1º Primeiro Grau, que duplicou os anos de escolaridade obrigatória. Em um retrato crítico da situação escolar desse período, a respeito do público e da qualidade da escola pública assinala Bittar e Bittar (2012, p.162) que,

Sem dúvida, para as crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação.

Um traço marcante nas trajetórias escolares do grupo doméstico dos entrevistados que é importante assinalar: segundo se apresenta nos quadros é com relação a crescente presença feminina no sistema escolar e também crescente presença enquanto maior número de anos de estudos. No que tange a esse fenômeno da crescente elevação da taxa de habilitação escolar por parte do sexo feminino, quando comparado entre os anos de 1920 a 1970 assim se manifesta Ferraro (2012, p.949),

[...] na realidade, da geração mais velha a mais nova, pode-se distinguir alguns momentos claros nesse movimento de inversão na relação entre gênero e alfabetização, valendo isto tanto para o campo como para a cidade. Na geração nascida até 1920 (ponto de partida): superioridade masculina; Da geração 1920/30 à geração 1940/50: diminuição da superioridade masculina; Na geração 1950/60: igualdade entre os sexos; Na geração 1960/70 e seguintes: superioridade feminina crescente.

Importante assinalar alguns dos entrevistados que alegavam desconhecimento sobre a escolaridade dos pais, cinco ao total. Esse fato suscitou uma curiosidade em perceber que motivos poderiam justificar este desconhecimento.

Joana: *Acho que meus pais não foram para escola. Durante minha vida escolar, eu vivia no sítio com meu pai e lá não tinha escola. E eu tinha que trabalhar. Isso até os 14 anos, nunca soube deles terem ido para escola.*

Matias: *Meus pais... talvez até a 3ª série, não tenho certeza. Nós trabalhamos sempre no sítio, eu só pude ir para escola com 16 anos e não sei não, não falava disso em casa.*

O caso de Joana e de Matias refletem uma realidade aproximada àquela apresentada na pesquisa de Iturra (1990a) que observando o comportamento familiar rural de um Aldeia em Vila Ruiva (Portugal) assinala que os dois temas recorrentes de discussão surgem: “A falta de tempo dos progenitores e a ignorância dos assuntos escolares dos mesmos” (Iturra, 1990a, p.89). No caso da falta de tempo dos adultos deve-se ao fato de todo o seu tempo ser dedicado ao trabalho produtivo, e nestes termos somente permite uma comunicação com o filho no sentido funcional como sobre: “batatas e de pessoas, de animais e do tempo” (*ibidem*).

A Gina desconhece a escolaridade do pai em virtude do seu afastamento da família após a separação.

Gina: *Meu pai não sei. E meu pai, não moro com ele, mas acho que não terminou não. Meus pais se separaram eu tinha três Eu não tenho contato com ele.*

Légio e Alexia não sabem da escolaridade dos pais porque ficaram órfãos e foram criados com tios ou avós.

Légio: *Olha, praticamente eu não me lembro, porque eu fiquei órfão com 10 anos.*

Alexia: *Meu pai, que eu saiba, ele tinha até a 5ª série. Não sei bem... eu fui criada com a avó, não fui apegada com os parentes.*

Ao lançar um olhar mais atento aos entrevistados que alegaram não conhecer o nível de escolarização dos pais não há um padrão entre eles, mas sim várias justificativas, todas elas relacionadas com diferentes dinâmicas dos contextos familiares.

Sob a perspectiva de uma análise da situação escolar do grupo doméstico dos entrevistados, o que chama atenção é a similitude das condições em que predomina o analfabetismo.

Outro tema relativo ao grupo doméstico é a questão da profissão ou tipo de atividade laboral exercida por estes pais. Com relação a este tema não se utilizará para análise dos dados a separação dos grupos domésticos diferenciados por faixa etária, como foi realizado para análise dos dados referentes às habilitações escolares, mas sim uma análise sob o viés territorial (zona urbana e zona rural) e da mobilidade geográfica.

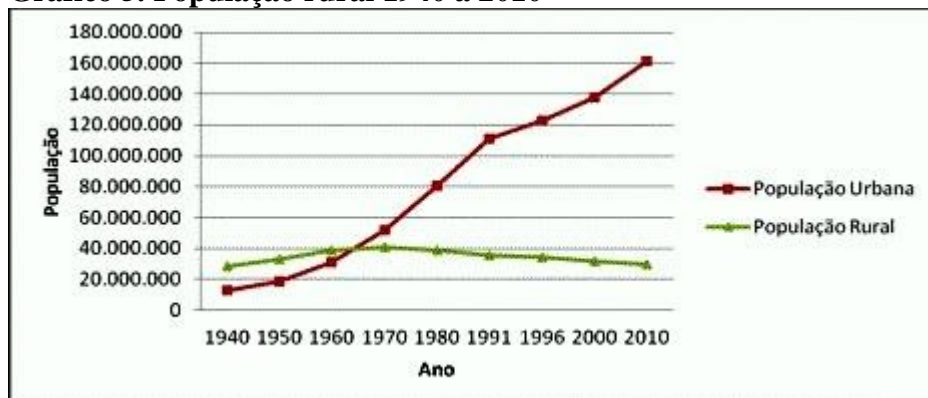
O intuito desse recorte tem por objetivo identificar as diferentes formas de atividades laborais exercidas pelos pais que viviam no campo primeiramente e migraram para cidade, em comparação com os pais que sempre viveram na cidade. O intuito é perceber se há relação entre o tipo de atividade laboral realizada pelos pais (campo e cidade) com as características presentes nas trajetórias escolares e profissionais dos entrevistados.

Nesse sentido é importante refletir sobre a questão: Que representações os entrevistados elaboram acerca de seus pais a respeito de suas atividades laborais no campo e na cidade? A priori, para entender a complexidade do panorama em que os relatos estão inseridos é necessário um olhar ao contexto socioeconômico e histórico do Brasil desse período.

Para discorrer sobre o trabalho no século XX necessariamente tem-se que passar pelo tema do homem do campo e do movimento migratório para centros urbanos. E falar desses movimentos é lembrar que estes fatores não são exclusivos de uma ou outra região do País, ou de um período determinado e único. Ele é fluido e constante até meados do século, com períodos sazonais, de maior ou menor fluxo, decorrentes das políticas implementadas e dos meios de produção.

A migração da população do interior do país para os grandes centros urbanos brasileiros, também conhecida como êxodo rural ocorreu principalmente nos séculos XIX e XX. Segundo dados do IBGE (1940), o Brasil até a década de 1940 era um país predominantemente agrícola: aproximadamente dois terços da população viviam no campo. A taxa de urbanização era de 31,23% conforme ilustra o gráfico abaixo.

Gráfico 5. População rural 1940 a 2010



Fonte IBGE (1940)¹²²

Dentro do contexto de uma análise sobre os dados apontados no gráfico acima cabe ressaltar a análise da obra *Êxodo e sua contribuição à urbanização* em que Alves e Marra (2011, p.81) salientam:

Nos períodos de 1950 a 1980, o êxodo rural se acelerou, chegando, no período 1970–1980, a transferir, para o meio urbano, o equivalente a 30,0% da população rural existente em 1970, ano em que migraram 12,5 milhões de pessoas.

Em atenção ao cenário deste período em Mato Grosso, e com relação ao grupo doméstico entrevistado pode-se observar certo movimento distinto: aqueles que realizaram um fluxo migratório interestadual e entre aqueles que o realizaram no sentido Intraestadual¹²³. Dentro desse movimento inserem-se fluxos migratórios no sentido campo-campo; sentido campo-cidade e ainda cidade-cidade, ainda que não seja possível identificar especificamente cada caso.

No que diz respeito ao movimento interno (Intraestadual) ocorrido entre municípios destacam-se famílias vindas de Rosário Oeste (1) Barão de Melgaço (1); Nossa Senhora do Livramento (7); Terra Nova (1) Nova Xavantina (1); Poconé (2) Cáceres (3); Barra do Bugres (1) (total de 16 famílias). Esse movimento não significa uma relação direta de saída do campo para cidade, pois algumas famílias emigraram no sentido campo-campo dentro do próprio Estado:

¹²²Fonte: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.sidra.ibge.gov.br. Acesso em 07/05/2014.

¹²³Para este censo, foi considerado Migrante interestadual: indivíduo que residia há menos de 10 anos na Unidade da Federação onde foi recenseado (outro estado) e Intraestadual (entre Municípios). Nesse, como em todos os demais casos, foi feita uma classificação segundo lugar (no caso UF) de residência anterior. A classificação com Imigrante e Emigrante, faz-se, naturalmente, tendo o Estado de Mato Grosso como referência; • Migrante intra-estadual: indivíduo que residia há menos de 10 anos em algum município de Mato Grosso cuja residência anterior tenha sido também alguma localidade do Estado. Fonte disponível em <http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/data_demo/dadem07.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2015.

Amália: *Vimos de Barão de Melgaço (...).*

Marcelo: *Vim de Nova Xavantina.*

Estevão: *Vim de Nossa Senhora do Livramento.*

Irene: *Sou de Livramento MT.*

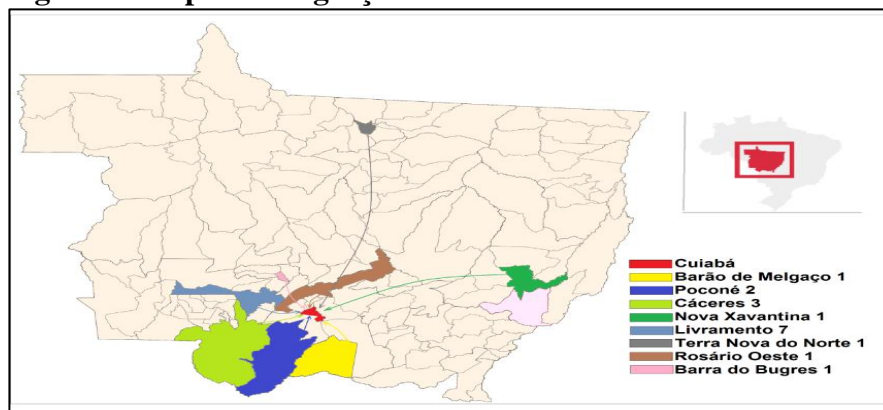
Laila: *Minha família era de Rosário Oeste aqui em MT.*

Matias: *Vimos de Livramento.*

Odete: *Morava antes em Livramento, num sítio.*

Estes relatos vão ao encontro dos dados publicados no portal do Núcleo de Estudos de População - NEPO (1999, p.3): “Quando se observa a imigração para Mato Grosso no período 1970/1980 nota-se que prevaleceram os fluxos com destino à microrregião de Cuiabá (43.561 pessoas)”. São precisamente esses fluxos em que os entrevistados estiveram envolvidos que estão desenhados no mapa abaixo:

Figura 3. Mapa da imigração Intraestadual



Fonte: Figura elaborado pela autora.

Estes relatos não deixam claro se estes fluxos foram realizados no sentido campo-campo, ou sentido campo-cidade, posto que naquela época (e ainda hoje) há na microrregião de Cuiabá baixa densidade demográfica e grandes áreas consideradas sítios e chácaras próximas e inclusive dentro da considerada zona urbanas, sem, todavia haver estrutura viária, sanitária, energia, escolas, saúde, etc.

Com relação à imigração Interestadual, no mesmo período, os dados apontam para a chegada predominante de grupos domésticos provenientes dos Estados do Paraná (4), Goiás (3), Rondônia (2), Recife (1), Minas Gerais (1), Pará (1), Amazonas (1), Ceará (1), Pernambuco (2) (total de 15 famílias):

Lígio: *Cheguei aqui em Mato Grosso em 1975, do Sul, do Paraná.*

Mário: *Sou do Estado do Pará.*

Márcia: *Vim com 10 anos de Minas Gerais.*

Pascoal: *Vim do Ceará com um tio.*

Selma: *Vimos do Sul, era colono lá. No Paraná. Depois que meu pai morreu viemos para Mato Grosso, em 1970.*

Bento: *Sou do Paraná.*

Juraci: *Vimos de Rondônia.*

Esse fluxo Interestadual é apresentado na figura abaixo onde se observa a origem das famílias de outros Estados em direção a Mato Grosso. Algumas famílias realizaram movimento num sentido campo-campo, outras campo-cidade e ainda aquelas cidade-cidade.

Figura 4. Mapa da imigração Interestadual



Fonte: Figura elaborado pela autora.

O volume da imigração Intraestadual e Interestadual, segundo dados do Núcleo de Estudo da População NEPO (1999) coaduna os resultados da presente pesquisa, quando indicam que de fato, “na década de 1970 havia a presença no Mato Grosso daqueles imigrantes com origem no Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais) (NEPO, 1999, p.2).

Segundo ainda o Núcleo de Estudo da População NEPO (1999) esse movimento pode ser entendido como o resultado de políticas historicamente construídas, ou seja, de políticas de colonização que se iniciam com a “Marcha para o Oeste” em 1937, período getulista, e se efetivam com o PIN (Programa de Integração Nacional), desenvolvido pelos militares na década de 1970.

Por outro lado, toda campanha e sonho vendido tornaram-se para muitos, nas palavras de Peripoli (2002, p.12): “uma realidade transformada em uma grande saga dos vencidos”.

Foram muitos os que realizaram esse fluxo campo-campo, mas que após enfrentarem conflitos com grileiros, garimpeiros, indígenas... falta de estrutura no campo realizaram a imigração campo-cidade. Aponta ainda o autor que nas décadas de 1970, o que justifica tamanho fluxo migratório campo-cidade é o fato de ser um período em que a formação social brasileira passa a assumir formas capitalistas bem mais definidas. Para Peripoli (2002, p.33):

Na cidade ocorria a mecanização dos processos produtivos; no campo a mecanização e outros fatores, como subsídios, formação de uma nova estrutura de propriedade fundiária, expulsão dos colonos das terras resultaram na constituição de um “exército industrial de reserva”, ou seja, um grande contingente de desempregados.

Mato Grosso, na década de 1970, na esteira do crescimento à custa de projetos de colonização implementa a abertura do Cerrado e da Floresta Amazônica. Abrem-se estradas (Cuiabá-Santarém) e as cidades passam a receber grandes levadas de imigrantes vindos das mais diferentes partes do país. Mas a ausência do Estado em termos de proteção aos pequenos agricultores imigrantes trouxe consequências.

Com a falta da reforma agrária, e da não regularização das terras dos pequenos posseiros e agricultores, estes não podiam aceder aos créditos agrícolas, e acabavam por perder suas terras, e passavam a servir (junto com a família) de mão de obra barata aos grandes proprietários. Para, além disso, todo um cabedal de direitos sociais foi negado àqueles que necessitam e vivem no campo, principalmente com relação à saúde e educação. Essa realidade é retratada nos relatos onde se observou o alto índice de analfabetos entre os pais dos entrevistados e das dificuldades destes mesmos agentes em conseguirem realizar a escolarização básica primária.

Apesar do grande número de famílias cujos grupos domésticos realizaram algum tipo de fluxo migratório, por outro lado cabe assinalar que alguns pertenciam à região urbana da capital Cuiabá. Esse grupo é o menor em termos representativos, com sete famílias.

Tabela 6. Origem do grupo doméstico

Origem Grupo doméstico	Origem (%)
Cuiabá	18%
Outros Municípios	43%
Outros Estados	39 %

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A questão de refletir sobre o fluxo migratório realizado pela maior parte das famílias deste grupo de entrevistados está relacionada ao fato de se perceber o reflexo dessa mudança, do campo para cidade, com relação: às transformações ocorridas no cotidiano das famílias, na vida destes entrevistados; as razões que condicionaram ou impulsionaram esta mudança; e principalmente que mudanças ocorreram quanto ao tipo de atividade laboral dos pais, em contraste com aqueles pais que foram indicados, como moradores da zona urbana.

Como os entrevistados descrevem o cotidiano das atividades dos pais no campo? Há indícios de atividades diferenciadas em razão de gênero?

Com respeito às atividades do campo, assim narram:

Leo: *Tinha que ajudar o pai a cuidar do gado, “lide” de gado, tocar a roça... A lide começa cedo, tipo assim as 04h de que estar de pé, todo dia, chuva, frio... podia chover canivete, tinha que levantar cedo, tirar leite de madrugada.*

Mario: *Lá “nós fazia” de tudo do serviço: lá nós plantava roça derrubava mata, plantava capim... Fazia cerca, de tudo a gente fazia lá. Trabalhava braçal. É “nós fazia” queijo, nos fazia queijo para vender. Era o meio de vida da gente. Era queijo e “derrubação” de mata, né? Pegava motosserra roçava e derrubava o mato. Plantava arroz, feijão, milho, mandioca, batata. De tudo a gente tinha em casa com fartura. Banana era o que mais tinha.*

Estevão: *Meu pai ensinou a fazer trança de sucuri (...) é feito de um cipó do mato que se chama “orobamba”. Um tipo de “trança” que faz, pra você fazer farinha.*

Irene: *Era meu pai que trabalhava, criava galinha, porco... essa luta.*

Matias: *Ajudava o pai, de manhã, carpia, ... Tinha que ajudar ele a dar ração para animal, para galinha...*

Nivaldo: *Ajudava o pai na roça, das 04h00 da manhã, ao 12h00, tirar água do poço, separar bezerro, isso desde o nove anos.*

Também em outros relatos seguem destacando a vida rural e as atividades cotidianas:

Jamila: *Eu sempre trabalhei com a mãe desde menina desde 9 anos no sítio, lavando roupa e cozinhando.*

Elisa: *Meu pai tirava leite e vendia na cidade. Minha mãe era do lar, criava as crianças e morava todos nessa chácara. Nós éramos pequenos, mas ajudava a criar os outros pequenos. Eu era tão pequena, que eu lavava roupa e enganchava roupa no varal para torcer. E lavava louça.*

Marcela: *Somos dez, só eu de mulher. Meus irmãos trabalhavam com o pai na roça, Eu ia (com minha mãe) levantava, cortava lenha, mesmo no frio, trincando... como é no Paraná, tirava leite, cortava madeira, acendia fogo, no fogão de lenha, fazia café...colocava na mesa para todos os irmãos e pessoal da casa e os peões.*

Odete: *Acordava as 05h00 ... cozinhava, lavar roupa, limpar tudo. A única filha mulher era eu, essa regra valia para mulher para cozinhar, lavar e limpar.*

A partir dos relatos observa-se que a questão de gênero é clara. Cabe a cada membro da família segundo o sexo (homem ou mulher) inclusive com forte transmissão desses ideais desde cedo nas crianças, de como desempenhar seu papel na família e na sociedade. Tal e qual relatado pelos entrevistados, também tal cenário de diferenciação de papéis do homem e da mulher foi observado nos estudos de Torres (2004, p.10):

No mundo rural, como também se sabe o trabalho feminino é absolutamente central para a economia doméstica, quer no caso da agricultura familiar, quer nas situações em que se jogam as lógicas de campesinato parcial a que sempre se acrescenta o trabalho doméstico e cuidado com os filhos.

Vieira (1992, p.108) também assim assinala essa questão:

Desde o nascimento, pai e mãe comportam-se de maneira diferentes para com a prole, consoante se trate de um ou de outro sexo. Durante a socialização primária os pais reforçam positiva ou negativamente, com comportamentos diferentes, a conduta do filho ou da filha. De uma forma consciente ou inconsciente, estão-se assim a propor à criança modelos a imitar, modelos com os quais vai aprender a ser rapaz ou rapariga.

Quanto ao tipo de trabalho a ser realizado, no meio rural, diferente observação foi apontado nos estudos de Iturra (1990a, p.36): “Não há distinção de sexo, mas sim de idade para as tarefas que são entregues à geração em desenvolvimento: todo rapaz ou rapariga que ainda não desenvolveu força física suficiente para trabalhar nas terras é responsável por tarefas domésticas que na cozinha, na casa, ou com irmãos mais novos”.

Depois, também se observou que entre aqueles que se dedicavam ao campo predominava um tipo de trabalho que não se exigia, a priori, qualificação escolar formal para exercer o trabalho diário. O labor dependia de outros conhecimentos, geralmente passados de pai para filho, como por exemplo, a melhor época para plantar determinada semente, época de colheita e cuidados com a criação de animais.

Com base nos relatos acerca do cotidiano rural confirmar-se que, embora se tenham presenciado mudanças na constituição do núcleo familiar desde as últimas décadas do século XIX é possível afirmar que essas mudanças não chegaram ao mesmo tempo na zona rural, até meados do século XX. Contexto este em que os papéis do homem e da mulher se mantinham ligados à tradicional divisão sexual¹²⁴ do trabalho: à mulher incumbe lavar, cozinhar, e cuidar dos filhos; enquanto ao homem compete

¹²⁴ A divisão sexual do trabalho, insta a diferenciação dos papéis sociais em função do gênero, deve ser entendida também ela, como fruto da tradicional dicotomia entre a esfera pública e privada. Simultaneamente, as feições assumidas pela divisão sexual do trabalho, ligam-se aos modelos de produção dominantes em cada época histórica (Núncio, 2008, p.37).

cuidar do gado, da lavoura, plantação e colheita. Geralmente os filhos começam cedo a ir para o campo com o pai, e as filhas aprendem desde cedo a lidar com a mãe.

As dificuldades da vida no campo, não somente quanto ao labor diário, mas também face da ausência de acesso a bens de consumo, saúde e educação foram elementos-chaves na determinação de realizar a saída do campo para cidade.

A maioria dos entrevistados indica como principal motivo dessa imigração, junto com os pais, sozinhos ou com os respectivos companheiros, a busca de trabalho, embora também se refiram a casos de necessidade de tratamento de saúde de um familiar e melhor condição de vida. No mesmo sentido, argumentos semelhantes foram indicados na pesquisa de Alves e Marra (2011, p. 81): “As pessoas migram porque acham que vão melhorar de vida no novo destino escolhido (cidade, estado ou região)”.

Estas razões que subjazem ao fluxo migratório que algumas destas famílias realizaram, salvo sete famílias que temos a indicação que permaneceram no campo são indicadas pelos entrevistados:

Amália: *Porque minha mãe ficou doente e precisou vir pra cidade se tratar.*

Marcelo: *Eu vim para Cuiabá em 1990 para arrumar trabalho melhor. Meus pais vieram para cidade de Cuiabá, porque lá roça não tinha estudos para mim;*

Irene: *Moramos num sítio que era do meu pai, mas minha mãe ficou doente, e meu pai teve que mudar para cidade e vendeu tudo.*

Laila: *(de Rosário Oeste) lá não tinha trabalho para os meus pais.*

Lígio: *Meu irmão me trouxe embora para Mato Grosso para “trabalhá” com negócio de beneficiamento de madeira.*

Mário: *Vimos em busca de trabalho melhor.*

Márcia: *Meus pais vieram para ter trabalho fora da roça.*

Pascoal: *Vim do Ceará com um tio, para ter um trabalho melhor.*

Bento: *Vim em busca de trabalho depois de ter perdido todo eu negócio lá.*

Juraci: *Vimos em busca de vida melhor.*

A mudança para a cidade trouxe por consequência a necessidade de adaptação a novos tipos de atividades laborais diferentes daquelas a que estavam acostumados no campo. Na cidade os conhecimentos valiosos para uma família do campo se perdem diante da conjuntura laboral urbana.

Nesse novo contexto, estes conhecimentos são desvalorizados e praticamente inúteis como instrumento de trabalho e subsistência. Essa realidade enfrentada pelas famílias que viviam no campo e emigraram deixou marcas nas trajetórias profissionais dos entrevistados.

A questão da falta de estudos (analfabetismo) e de uma qualificação profissional aos moldes exigidos para a vida na cidade foram os elementos mais preponderantes que sobressaíram nos relatos como fatores impeditivos de adaptação e acesso a melhores condições de vida. Esse aspecto (da falta de educação formal da população) já era reconhecido como problema desde início do século XX, mas tornou-se mais premente a busca de solução com o grande fluxo migratório do campo para cidade.

A causa do analfabetismo no Brasil entre outros fatores segundo Galvão e Di Pierro (2007, p16) seria “o trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural que impediam ou limitavam os estudos dessas pessoas na infância e adolescência”. Essa análise dos autores é condizente com o retrato que os entrevistados descrevem acerca das habilitações escolares dos pais e de si mesmos, bem como sobre o cotidiano rural em que viveram.

As condições laborais na cidade são permeadas de situações precárias em termos de qualidade, segurança, remuneração, bem como subordinadas a funções pouco ou não valorizadas pela sociedade. A este respeito sinalizam Galvão e Di Pierro (2007, p.17):

Aqueles que se aventuram na emigração para cidades maiores em busca de melhores condições de vida e trabalho, no entanto, tiveram que enfrentar com mais frequência situações de preconceito e responder a desafios de novos contextos, em que os usos da leitura e da escrita são mais difundidos, permeando a vida cotidiana.

Diante do fato da maioria ter vivido na zona rural até a adolescência e apenas conhecer aquele modo de vida, essa nova realidade atingiu os filhos que experienciaram transferência para cidade junto aos seus pais, onde a necessidade de ajuda no orçamento familiar impulsionou a inserção, por vezes precoce, no mundo do trabalho. Deixando a escola, apenas, para quando houvesse uma oportunidade, em detrimento do trabalho. E tal oportunidade, para a maioria apenas surgiu após uma média de 20 anos fora da escola. O que de forma direta e indireta influenciou suas próprias trajetórias profissionais, por sua vez também envoltas em situações de trabalhos precários.

Embora todo o grupo doméstico emigrante da zona rural para cidade tenha sofrido desafios de adaptação, não se pode deixar de indicar sob a ótica do gênero que a mulher, para além dos desafios de superação da falta de escolaridade e profissão definida. Soma-se o fato da discriminação quanto ao papel a ser exercido no mundo laboral. Para as mulheres estava reservado atividades da casa, de limpeza e trabalhos domésticos.

Amália: *Meu pai sempre trabalhou na roça, e na cidade de pedreiro. Hoje está aposentado. A minha mãe sempre trabalhou na roça e no lar, está aposentada.*

Fabiola: *Meus pais viviam de trabalho do campo, depois, na cidade... meu pai era pedreiro e minha mãe era doméstica.*

Matias: *Sempre tiveram vida de sítio. E na cidade meu pai trabalhava de encanador. Minha mãe, também era de sítio, depois era do lar.*

Em se tratando dos pais dos entrevistados que não viviam em áreas rurais (sete dentre o total), de maneira geral as suas atividades laborais são semelhantes às aquelas exercidas pelos pais daqueles que vieram do meio rural para cidade. A razão está provavelmente na questão de que, nem as famílias de origem rural nem aquelas que estavam na cidade apresentavam condições (escolar ou qualificação) para postular melhores condições de trabalho, independente ser de outra Região do País ou de uma cidade do interior de Mato Grosso ou mesmo da capital Cuiabá.

Para as mulheres houve predominância das funções de limpeza ou doméstica e, para os homens as funções de motorista, mestre de obras, mecânico e vigilante.

Dinis: *Minha mãe é empregada, meu pai não sei o que é. Faz tempo que não sei dele (Cuiabá).*

Walter: *Meu pai era vigilante. Mãe era do lar. (Cuiabá).*

Gina: *Meu pai é serralheiro, e minha mãe trabalha com fazer festas na casa de aniversário (Cuiabá).*

Pascoal: *Minha mãe é agente de saúde (enfermeira). Meu pai trabalhava no mercado (Ceará).*

Jocelina: *Minha mãe trabalhava mas nunca trabalhou de carteira assinada. Ela fazia faxina. Meu pai até hoje trabalha de mecânico (Cuiabá).*

Lucilene: *Minha mãe sempre trabalhou de doméstica, ou serviços gerais (no campo). Meu pai, fazia de tudo um pouco, quando ainda era jovem sempre trabalhou de pedreiro, mestre de obras. (Pernambuco).*

Rosa: *Meu pai era vendedor ambulante minha mãe do lar (Goiânia)*

Como se observa dos relatos acima, quanto à questão de gênero, não se pode atribuir diferença entre aquelas mulheres que viviam no campo e entre aquelas que emigraram para cidade. Em comparação com outras que já viviam na cidade destacam-se em comum a condição de serem todas mulheres pobres com baixa ou nenhuma habilitação escolar e pouca remuneração.

De fato a realidade das condições de trabalho realizada na cidade, retratada nos relatos desse grupo, no contexto da Região Centro Oeste (Mato Grosso) não difere de outras regiões do Brasil no mesmo período como, por exemplo, de São Paulo. Uma pesquisa publicada pela DIEESE (realizada com famílias de São Paulo entre 1958 a 1969 sobre o padrão de vida de famílias trabalhadoras urbanas) revelou que,

Houve intensa deterioração de renda real da família trabalhadora típica que decresceu de 9,3% no período, enquanto que o salário do chefe diminuiu de 32%. Para compensar esta grande queda no salário do chefe que, em 1958,

correspondia a quase toda a renda familiar, o grupo doméstico foi obrigado a aumentar o número de pessoas que participava da produção da sua renda.

O resultado da diminuição da renda refletiu a real condição do trabalho desse período, em que houve crescente número de busca por emprego entre mulheres e menores.

Pelo fato do país estar atravessando uma fase de crescimento industrial, o mesmo crescimento não se verificava em termos de ganho salarial para os trabalhadores, nem mesmo conquistas referentes aos direitos. Para melhor entender esses aspectos aponta-se uma análise da situação do trabalho no meio urbano dessa época. Cunha (1975, p.11) apresenta uma análise no seguinte sentido:

Os ganhos na produtividade industrial foram produzidos por inovações tecnológicas, onde tiveram grande importância as empresas estrangeiras, principalmente nas indústrias de bens de capital e de consumo duráveis. O crescimento dos salários foi mais lento do que o da produtividade.

Para Cunha (1975, p.12) ainda que outra razão que assiste tal precariedade é a excessiva mão de obra advinda do meio rural:

Mostra que a situação do setor agropecuário teve grandes repercussões sobre o processo de acumulação industrial e, em decorrência, sobre a concentração da renda. Em primeiro lugar, pelo fornecimento ao setor urbano de grandes contingentes de mão-de-obra que iriam formar o "exército de reserva". A disponibilidade, de trabalhadores desempregados e subempregados, na cidade, fez com que a base para se calcular a escala de salários fosse baixa, dada a situação de miséria existente.

Acerca de outros dados publicados na época sobre a distribuição de renda no Brasil, em que indicavam ser a diferença da renda da população economicamente ativa, era em razão do "background familiar" Cunha (1975, p. 21) discorda e assinala que independentemente do "background" familiar¹²⁵, as diferenças de renda é por este determinado e "o seu impacto *não se dissipa* ao longo do processo educacional, mas se expressa nele através do aproveitamento, da promoção, das reprovações, da evasão e da diplomação". Cunha (1975, p. 25) sobre a relação entre educação e a renda da época na década de 1960 afirma que,

A falsidade da atribuição à política educacional de uma importância que ela não pode ter na reversão do processo de concentração da renda. Essa reversão somente poderá ocorrer na medida em que haja, *conjugadamente*, a elevação do salário real dos trabalhadores, o aumento da taxa de emprego e a mudança dos mecanismos financeiros de efeito concentrador, como é o caso do financiamento de bens de consumo duráveis, dos incentivos fiscais, da

¹²⁵ O termo "background" familiar expressa a própria qualidade da vida, incluindo alimentação, vestuário, habitação, saúde, ambiente (des)favorável ao desenvolvimento psico-biológico, amplitude e estrutura da língua aprendida, utilização de meios mais ou menos variados de expressão, etc.. São esses fatores que vão determinar o alto ou baixo desempenho nos testes de inteligência, na aprendizagem escolar, nos concursos (Cunha, 1975, p.21).

legislação tributária e outros que não são características *de pessoas*, mas de todo um sistema produtivo.

Com respeito ainda, ao grupo doméstico de origem cabe destacar algumas informações sobre os irmãos dos entrevistados, e sua condição escolar. Quanto ao número de irmãos, a maioria dos entrevistados é oriunda de grupos domésticos em que predominam fratrias numerosas.

Com respeito ao número de irmãos assim relatam:

Adrielle: *Tem cinco irmãos.*

Amália: *Tem seis irmãos.*

Márcia: *Têm seis irmãos.*

Alexia: *têm dezesseis irmãos.*

Elisa: *Tem oito irmãos.*

Estevão: *Tem quatorze irmãos.*

Maria: *Têm treze irmãos.*

Nivaldo: *Tem vinte e dois irmãos.*

Rosália: *Tem onze irmãos.*

Simão: *Tem dez irmãos.*

Considerando o número mínimo e máximo de irmãos foi possível chegar à média de 5,7; um número bem superior quando comparado ao número de filhos, o qual verá mais adiante atinge somente 1,7 filhos por família. Tais similitudes, enquanto número de filhos que os pais e a geração dos entrevistados tiveram, trata-se daquela observada, em famílias em contexto rural, por Stoer e Araújo (2000, p. 56): “Entre as gerações dos pais e dos alunos verifica-se como era de esperar que as famílias diminuam visivelmente de tamanho: enquanto na geração dos pais quase metade das famílias era constituída por seis ou mais filhos, na geração dos alunos, bastante mais da metade (62%) tem um ou dois filhos”.

Quanto à escolaridade dos irmãos predominam os baixos níveis de escolaridade:

Adrielle: *Meus irmãos... uns estudaram outros não.*

Amália: *Na nossa família só duas pessoas tem estudos, eu e minha irmã. A outra começou a estudar agora, mal sabe assinar o nome.*

Jamila: *Meu irmão mais velho parou na 6ª série e não voltou mais. Minha irmã mais velha não terminou o primeiro ano do ensino médio.*

Jocelina: *Duas irmãs formaram todo primeiro grau (9º ano), mas não foram para faculdade.*

Estevão: *Nenhum irmão quis saber de estudo, todos vivem ainda da lavoura em Livramento.*

Irene: *Um irmão terminou a 8ª série e parou.*

Maria: *Nenhum dos meus irmãos estudou, só eu.*

Apesar da maioria dos irmãos não ter conseguido atingir a escolaridade mínima obrigatória há no entanto, exceções que merecem ser indicadas.

Gisela: *Alguns irmãos meus terminaram o ensino médio, como eu.*

Lucilene: *Minha irmã mais nova concluiu a faculdade de Recursos Humanos, e outra é microempresária da área da beleza.*

Bento: *Meus irmãos, tem um que ficou na roça, outro que trabalha com administração de empresas, e outro que é advogado.*

No tocante aos entrevistados que indicaram que seus irmãos não possuem a escolaridade obrigatória, não surpreende o fato de que estes, assim como aqueles foram submetidos às mesmas condições sociohistórico e econômicas marcadas pelo tipo de atividade laboral exercida pelos pais. E ainda, pelo contexto rural em que se desenvolveram as primeiras experiências escolares, conjugadas com a necessidade de trabalhar em detrimento da escolarização.

c) Grupo doméstico de pertença

Neste item apresentam-se as análises condizentes com as questões de trajetórias escolares do cônjuge e com relação à escolaridade dos filhos e o número de filhos. No que tange à escolaridade do cônjuge, os relatos retratam uma situação que em muito se assemelha à própria condição do entrevistado: acesso e permanência de maneira precária na escola:

Leo: *Ela (a esposa) fez até a 7ª série.*

Lucilene: *Meu marido parou no 3º ano primário, e até hoje tem que voltar a estudar. Ele diz que é burro e vai morrer burro.*

Joana: *O marido, ele não terminou ensino médio ainda.*

No entanto, alguns conseguiram chegar ao término do ensino básico, embora nenhum tenha prosseguido os estudos em nível superior:

Selma: *Meu marido estudou comigo no Proeja.*

Juraci: *Meu marido tem ensino médio completo.*

Alexia: *Meu marido tem o ensino médio completo*

Georgia: *Meu marido terminou ensino médio regular.*

Jocelina: *Meu marido completou o ensino médio normal só que não avançou.*

Lígio: *Minha mulher fez Proeja comigo.*

Rosa: *Meu marido tem o ensino médio.*

Mário: *Minha esposa formou em de gestão financeira.*

Fabíola: *Meu marido estudou comigo o ensino médio no Proeja*

Rodolfo: *Minha mulher tem o ensino médio pelo Proeja. Fizemos juntos.*

Dentre os relatos sobressaem situações em que o marido embora tenha iniciado a alfabetização, e até o primário em alguns casos, não conseguiu concluir os estudos. E

outros, em contrapartida àqueles que não querem ou não podem estudar. E ainda em relação àqueles que impedem a esposa/marido de estudarem há alguns que se destacam justamente pela iniciativa e apoio mútuo no seguimento da escolarização. É o caso de dois casais: Lígio e Selma; Fabíola e Rodolfo.

Conforme Piletti (1997) afirma: as tentativas de democratização das oportunidades educacionais no Brasil alcançaram até o momento resultados muito limitados. Isso se deve em grande parte à precariedade das condições socioeconômicas e ao desinteresse dos governos pela educação. Mesmo com todos os programas voltados para a educação e formação de adultos, desde a fase de alfabetização encontram-se muitos brasileiros em idade adulta que não tiveram acesso à escola, nem no tempo oportuno, nem agora. Estas pessoas continuam à margem do direito à educação.

Com relação ao número de filhos, os relatos apontam para uma realidade semelhante à tendência mundial, nacional e regional que é o fenômeno da decrescente fecundidade. Neste grupo de entrevistados, o número de filhos por família oscila entre um a três filhos, atingindo a média de dois filhos. Se comparar esta taxa com o número de irmãos (5.7) verifica-se uma diferença considerável entre duas gerações¹²⁶: dos atores entrevistados *versus* a geração de seus pais.

Para analisar as diferenças entre uma geração e outra optou-se por considerar que cada geração se inscreve aproximadamente a cada 20 a 25 anos¹²⁷, entretanto essa definição temporal nem sempre se estabelece, podendo inclusive ser ampliada ou retraída, por isso houve a necessidade de conjugar a questão do termo “geração” com outra definição, voltada para o campo da sociologia.

¹²⁶O termo geração, comumente, se refere a um grupo delimitado de pessoas que, por terem nascido em uma determinada época, vivenciou eventos históricos e sociais significantes em estágios cruciais do seu desenvolvimento, os quais influenciaram sobremaneira seus valores, suas atitudes e suas crenças (Westerman; Yamamura, 2007). O início de uma geração é marcado por descontinuidades importantes até então dominantes em determinada época histórica e institucional. Mais precisamente: é o processo de mudança que produz o anterior e o posterior. Nesta perspectiva, gerações é o lugar em que dois tempos diferentes - o do curso da vida, e o da experiência histórica - são sincronizados (Feixa & Leccardi 2010, p.191). Segundo classificação de Zenke (2008), as gerações podem ser ainda classificadas segundo os termos: geração veterana ou tradicional (1922-1944); geração Baby Boomers (1945-1965); Geração X (1966-1977); Geração Y (1978-1989) e Geração Z (a partir de 1990).

¹²⁷Para Ferreira (1986, p.847) é o espaço de tempo (aproximadamente 25 anos) que vai de uma geração a outra”. O dicionário Houaiss assim a define: a) “conjunto de pessoas que têm aproximadamente a mesma idade”; b) “espaço de tempo correspondente ao intervalo que separa cada um dos graus de uma filiação, avaliado em cerca de 25 anos” (Houaiss, 2012).

Nesse sentido, o conceito de geração pode ser considerado à luz do pensamento de Mannheim, visto como o fundador da abordagem moderna do tema gerações. Para Mannheim em sua obra *O problema das Gerações*¹²⁸ (1993, p. 216):

O que constitui a posição comum no âmbito social não é o fato de que o nascimento tenha lugar cronologicamente ao mesmo tempo- o fato de ser jovem, adulto ou velho no mesmo período que outro – e sim o que a constitui primariamente é a possibilidade, que nesse período se possa participar nos mesmos eventos nos mesmos conteúdos viatis; mais ainda a possibilidade de fazer-lo a partir da mesma modalidade de estratificação da consciência.

Nesta tarefa de analisar as diferenças existentes entre uma geração e outra, com relação à forma de se conceber o conceito de família e o número de filhos considerou-se o interstício biológico entre a faixa de 20 a 25 anos para cada geração. Lembrando que o ponto de partida do recorte é a média de idade dos entrevistados, de quarenta anos, aliado ao conceito elaborado com base na concepção de que uma geração é aquela que, para além do fator biológico comparte a mesma contemporaneidade e simultaneidade.

Essa concepção é defendida por Mannheim (citado por Foracchi, 1982, p. 86): “Falaremos de uma geração enquanto uma realidade apenas onde é criado um vínculo concreto entre os membros de uma geração, através da exposição deles aos sintomas sociais e intelectuais de um processo de desestabilização dinâmica”. Também o autor explica com maior acuidade o conceito de geração ao considerar o que se entende ou se deve entender por membros de uma geração. E nesse sentido Mannheim (citado por Foracchi, 1982, p.70) aduz que;

Os membros de uma geração estão similarmente situados, antes de tudo, na medida em que todos estão expostos à mesma fase do processo coletivo. O fato das pessoas nascerem ao mesmo tempo, ou de que a sua juventude, maturidade e velhice coincidam, não envolve por si só uma similaridade de situação; o que realmente cria uma situação comum é elas estarem numa posição para experienciar os acontecimentos e dados, etc., e especialmente que essas experiências incidam sobre uma consciência similarmente estratificada.

Ab initio considera-se aqui para composição de análise dos conceitos de família e como está relacionada ao número de filhos, a conjugação do fator biológico com a concepção de que faz parte de uma geração, aquele grupo que vivenciou as mesmas experiências sociohistóricas de um mesmo contexto. E assim considerando identificou-se para efeito de análise dos dados referentes à família e número de filhos, quatro possíveis grupos de gerações: os avós (que nasceram por volta da década de 1920-1930); os pais (que nasceram por volta da década de em 1940-1950); os entrevistados

¹²⁸ O título original da obra em espanhol é *El problema de las generacines*.

(nascidos entre as décadas de 1960 e 1970) e os filhos dos entrevistados (nascidos por volta de 1980-1990).

No período de 1920 a 1940, que integra supostamente o período em que viveram os avós dos entrevistados “predominava a família nuclear, com muitos filhos havendo uma hierarquização clara nas relações familiares e uma divisão de tarefas em função do gênero” (Vaitsman, 1994; Vieira, 1998 citados por Dressen 2010, p.204).

A partir dos anos 1950 os casais passaram a ter uma média de quatro a cinco filhos, diferindo da geração anterior (Monteiro, 1998). Essa tendência seguiu a estrutura familiar do final dos anos 1960 até os anos 1970, por sua vez passou a ser de três a dois, em média. Já esse período condiz com a realidade vivida dos próprios entrevistados.

Entre os fatores de especial influência nessa mudança para além do processo de urbanização e industrialização no caso brasileiro evidencia-se: a entrada da mulher no mercado de trabalho, a crise econômica dos anos 1980 e o surgimento de novos valores de criação dos filhos (Ribeiro *et al.*, 1998). Outros fatores também contribuíram para as mudanças: a difusão da pílula anticoncepcional, a regulamentação do divórcio, o aumento no nível da escolaridade feminina bem como sua maior possibilidade de acesso à informação (Monteiro, 1998).

A redução da fecundidade não é um fenômeno recente, e da mesma forma nem mesmo exclusivo a este grupo ou do contexto brasileiro. A baixa fecundidade é um fenômeno mundial e pode ser analisado em conjunto com outros fenômenos tais como a redução da mortalidade e o prolongamento da vida. Numa comparação entre as taxas de mortalidade e de fecundidade, Dumont (2006, p.79-80) aponta que ambas seguem caindo.

Acerca da mortalidade, estas taxas “decrecem a cada década: de 1950-1955 era de 19,9 e em 2000-2005 apresenta a taxa de 9,0; enquanto de natalidade no mesmo período também diminui: em 1950-1955 eram de 18,9 e para 2000-2005 caiu para uma taxa 12,1”.

Sobre aumento da expectativa de vida e envelhecimento da população cabe destacar um artigo escrito há mais de vinte anos que analisava a questão do envelhecimento da população à época. Trata da obra Kalache *et al.*, (1987, p.201):

Com respeito ao envelhecimento era no passado privilégio de alguns poucos passou a ser uma experiência de um número crescente de pessoas em todo o mundo (...). Na Europa, por exemplo, o aumento na expectativa de vida ao nascimento já havia sido substancial à época em que ocorreram importantes conquistas do conhecimento médico, em meados deste século (XIX). Em países do Terceiro Mundo, por outro lado, o aumento substancial na

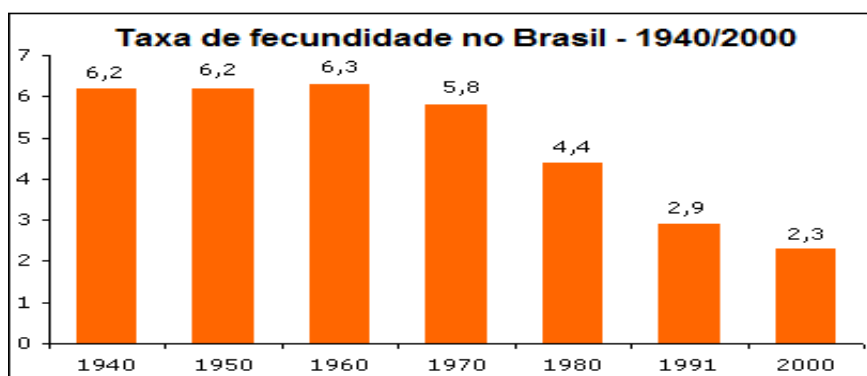
expectativa de vida ao nascimento pode ser observado a partir de 1960. Desde então até o ano 2020, as estimativas são de um crescimento bastante acentuado.

Com relação à taxa de envelhecimento e expectativa de vida para o Brasil, Kalache *et al.* (1987. p.202) aditava que:

A expectativa de vida ao nascimento era de 33,7 anos, tendo atingido 43,2 em 1950. No decorrer da década imediatamente posterior a expectativa de vida havia aumentado passou a 57,1 e em 1980 ela atingiu 63,5 anos; desde então até o ano 2000 ela deverá experimentar um aumento de cinco anos, quando um brasileiro ao nascer esperará viver por 68,5 anos.

As previsões indicadas pelo autor não só se cumpriram como ultrapassaram a expectativa. Segundo (PNUD, 2014, p.167)¹²⁹ dados divulgados a partir da projeção do IBGE (2014) a esperança de vida no Brasil aumentou em 17,9% entre 1980 e 2013, passando de 62,7 para 73,9 anos, um aumento real de 11,2 anos. Com relação ao fenômeno do decréscimo da fecundidade e observando o quadro abaixo tem-se claramente a noção da situação no Brasil. O IBGE (2015-teen¹³⁰) apresenta o seguinte gráfico que ilustra o tema.

Gráfico 6. Taxas de fecundidade no Brasil entre 1940-2000



Fonte: IBGE (2015 teen).

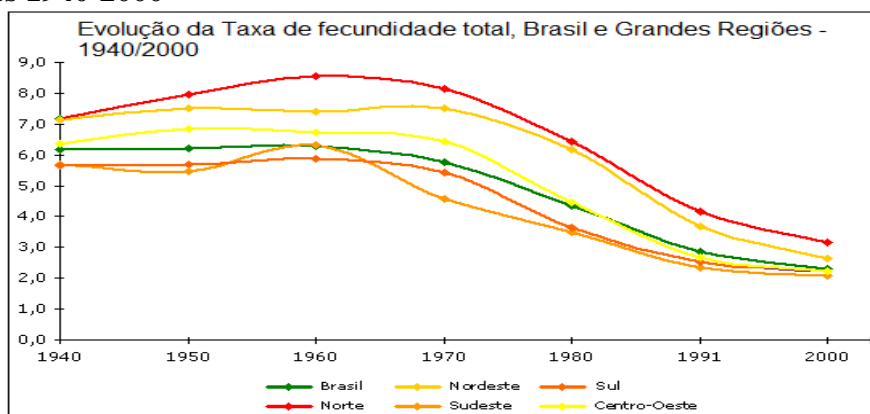
Os dados acima apontam que em 1970 a mulher brasileira tinha em média, 5,8 filhos. Trinta anos depois esta média era de 2,3 filhos. A partir de 2000 a tendência segue caindo. Essa realidade vem ao encontro dos dados do Censo (IBGE, 2010) que revelam que a taxa de fecundidade feminina no Brasil, baixou de 2,38 em 2000, para 1,86 em 2010.

¹²⁹ Fonte PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- Relatório do Desenvolvimento Humano (2014). Sustentar o Progresso Humano Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2015.

¹³⁰ Fonte consultada: IBGE (2015 –Teen) disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/pt/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1726-fecundidade-natalidade-e-mortalidade>.

Assim como a tendência mundial e nacional, a Região Centro Oeste, onde se insere Mato Grosso e a presente pesquisa apresenta números de referência igualmente baixos quanto à taxa de natalidade: uma taxa que varia de 8,8 entre 1940, para 2.3 em 2000 (IBGE, 2002).

Gráfico 7. Evolução da Taxa de fecundidade total no Brasil e Grandes Regiões 1940-2000



Fonte: Censo demográfico 2000, Fecundidade e Mortalidade Infantil, Resultados Preliminares da Amostra (IBGE, 2002)

Em dados mais recentes, entre 2000 – 2010, a taxa de natalidade segue diminuindo no Centro Oeste.

Tabela 7. Taxa de Fecundidade Total - 2000-2010

Grandes Regiões	Taxa de Fecundidade Total		Diferença Relativa 2000/2010(%)
	2000	2010 ⁽¹⁾	
BRASIL	2,38	1,86	-21,9
NORTE	3,16	2,42	-23,5
NORDESTE	2,69	2,01	-25,2
SUDESTE	2,10	1,66	-21,0
SUL	2,24	1,75	-21,7
CENTRO OESTE	2,25	1,88	-16,3

Fonte: Censos Demográficos 2000/2010- Resultados Preliminares

A diminuição da taxa de fecundidade é também confirmada pelos dados da presente pesquisa onde o número de filhos da presente geração difere e muito do número de filhos da geração anterior, dos pais dos entrevistados.

Que fatores subjazem à baixa fecundidade no grupo participante dessa pesquisa? O que os relatos revelam? É possível que os fatores influenciadores do reduzido número de filhos sejam em primeiro lugar decorrente do contexto vivido no seio familiar entre muitos irmãos, retratado como uma época feliz, mas difícil ante a falta de acesso à escola, cadernos, brinquedos, lazer, etc.

Também um fator relevante está relacionado com as dificuldades enfrentadas com o primeiro filho. Neste caso denota essa situação frente ao fato de que muitas das entrevistadas casaram e engravidaram ainda na adolescência e logo tiveram que conjugar a vida familiar com o trabalho, nem sempre com a compreensão e ajuda do companheiro, ou seja, o desafio de conciliar o papel de esposa, mãe e trabalhadora.

Sobre a infância vivida num contexto de muitos irmãos, e que retrata a condição do baixo poder aquisitivo da família, é assim referido:

Amália: *Ela (referindo-se à mãe), era dona de casa, sempre cuidou dos filhos nunca trabalhou fora, éramos muitos. Meu pai não conseguia dar sustento a todos. ‘Nóis morava’ aqui mesmo, sempre me deixaram trabalhar (desde os 12 anos) porque assim... eles não tinham condições de dar o que a gente precisava... porque nós somos oito irmãos.*

Jocelina: *Porque, eu nunca tive boneco (...) nem bicicleta. Ela (a mãe) não trabalhou o tempo todo, ela cuidava de nós.*

Lúcia: *Não tinha como estudar...; Era um sonho ter uma bicicleta.*

Lucilene: *Muitas vezes, minha mãe colocava a gente pra trabalhar, assim, para ajudar na casa dos outros. É para ajudar no dinheiro, porque era menos uma boca para ela dar sustento.*

Joana: *Eu trabalho na roça desde pequena... eu trabalhei bastante na roça, para sustentar todos, éramos oito irmãos. Sou mais velha dentre as mulheres.*

Sobre as dificuldades em criar os primeiros filhos relatam que:

Jocelina: *Quando recebia um dinheirinho eu pegava gastava tudinho (...) comprava tudo, leite fralda, bolacha, o meu exemplo é assim: o que minha mãe não pôde me dar como criança, eu dou para os meus filhos. Mas ainda é pouco.*

Amália: *Meu filho ficava com minha mãe e eu ia trabalhar. Era difícil.*

Jocelina: *E as filhas só me viam quando eu chegava em casa, e às vezes uma ou duas vezes eu faltava escola para ver elas porque saía e voltava de casa sem vê-las.*

Márcia: *Eu ficava o dia inteiro no trabalho e ia estudar à noite, os meninos ficavam com minha mãe.*

Somando-se aos fatores inerentes as dificuldades pessoais e familiares dos entrevistados, outro fator que poderia justificar a menor taxa de fecundidade estaria relacionado ao fato de que estes, ao contrário de seus pais constituíram família em sua maioria na zona urbana. E segundo dados apontados pelo IGBE (2010, p.78) o fator fecundidade difere entre zona rural e zona urbana:

Em 1970, uma mulher residente na área rural esperaria ter 3,1 filhos a mais que uma que vivesse na área urbana. Em 2000, a taxa de fecundidade total na área rural era de 3,49 filhos por mulher. Uma taxa maior que as observadas nas áreas urbanas no mesmo período, que era de 2,18 filhos. Na última década, a fecundidade nas áreas rurais caiu 24,6%, chegando a 2,63 filhos por mulher, enquanto nas áreas urbanas esse indicador chegou a 1,79 filhos, apresentando uma queda relativa menor, de 17,9%.

Analisando os referenciais acima do IBGE (2010), estes coadunam com os dados desta pesquisa. Em relação aos pais camponeses e de baixa escolaridade que tiveram filhos entre as décadas de 1960 a 1970, no contexto da zona rural, a média chega a atingir 5.7 filhos (que é a média de irmãos que os entrevistados indicaram ter), enquanto os próprios atores, estes também com pouca escolarização e baixa renda, mas residentes na zona urbana e com filhos nascidos entre o fim da década de 1980 e meados na década de 1990 tiveram a média de 1,7 filhos.

Os resultados portanto apontam que mesmo a amostra se referindo a um pequeno grupo, estes retratam o perfil delineado como uma tendência global.

Com relação à escolaridade dos filhos, depreende-se dos relatos que a história de dificuldades de acesso à escola, repetências e rupturas com o sistema escolar não se dá na mesma forma que ocorreu com os entrevistados. Em sua maioria, já nascidos e crescidos na zona urbana, os filhos dos entrevistados tiveram acesso à escolarização em seu tempo indicado pela legislação.

As representações que os atores sociais, realizam sobre esta temática indicam que seus filhos, diferentes de suas trajetórias pessoais, estão frequentando o ensino básico regular, alguns inclusive, já concluíram o ensino superior.

Quanto ao nível de escolaridade dos filhos, assim relatam:

Adrielle: *Minhas filhas fazem faculdade, uma faculdade de direito e a outra de arquitetura.*

Lúcia: *Meus filhos pequenos estão todos na escola.*

Márcia: *Um dos meus filhos faz faculdade de engenharia civil, o filho mais jovem está terminando o ensino médio.*

Selma: *Minha filha, este ano vai ser engenheira.*

Estevão: *Os filhos estão terminando faculdade, outros o ensino médio.*

Irene: *Todos os filhos têm só até ensino médio.*

Mauro: *Meu filho formou no ensino médio pelo Senai.*

Odete: *Os filhos estão no ensino médio normal.*

O desejo das famílias pobres de que seus filhos façam um curso superior parte da concepção de que essa formação e a aquisição do diploma universitário possibilita ascender não somente a um novo status ou posição social, mas funciona também como importante estratégia de acesso ao mundo profissional oferecendo a possibilidade de empregos mais bem remunerados e mais bem posicionados na sociedade.

Em que se diferenciam as trajetórias escolares entre os entrevistados e seus filhos? Quais os fatores preponderantes que podem ser indicados como potenciais

fatores diferenciadores que podem determinar o êxito ou insucesso escolar¹³¹ daqueles pertencentes à camada popular? A priori, um dos fatores que se destaca para além daqueles subjacentes aos aspectos sociais (origem cultural e financeira da família de origem e local de moradia, etc.) são as estratégias de escolarização familiar.

d) Estratégias familiares de escolarização

O grupo de entrevistados, diplomados em PROEJA através da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso é composto maioritariamente de indivíduos que, salvo poucas exceções nasceram, cresceram e iniciaram suas atividades laborais e de escolarização na zona rural, na década de 1970, uma época em que nada ou parcamente se falava sobre educação, muito menos em educação no campo¹³². Nesse sentido ocupou-se em desvelar que representações¹³³ esse grupo pertencente a classe popular faz das estratégias de escolarização¹³⁴ realizadas por seus pais e por si próprios em relação a seus filhos.

¹³¹ O insucesso escolar segundo Iturra (1990a, p.14): “consiste na dificuldade que as crianças tem no ensino primário em aprender, em completar os quatro anos de escolaridade dentro do tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar e, em continuar seus estudos até chegar, idealmente, ao ensino superior, técnico ou profissional”. Para Benavente *et al.*, (2000) a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno “fica para trás, já está em insucesso [visto] que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos”.

¹³² Fernandes e Molina (2004) e Munarim (2008) concordam que a ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília (UnB) promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). No campo da legislação, podemos ressaltar a aprovação e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. “O MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo, mas destaque-se outras atualmente organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens outras organizações tais como (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local” (Munarim, 2008, p.5).

¹³³ O conceito de representações sociais situa-se entre o cruzamento do social e do individual. As representações sociais formam-se através de processos cognitivos, na primeira pessoa do singular, o que justifica a expressão individual das representações da realidade objetiva. Assim a compreensão das representações implica aproximação do ator social (Diogo, 1998, p.111)

¹³⁴ O termo escolarização é utilizado nesse trabalho no seguinte sentido: como o modo de socialização privilegiado das sociedades industrializadas, através do qual se transmite o saber social, suporte das práticas sociais que asseguram o modo de existência destas sociedades e se faz a integração

O surgimento da escolarização implica desenvolvimento de um modo de socialização e esta, por sua vez necessita de um espaço social específico (estabelecimento escolar), aprendizagem de saberes por método pedagógico e corpo de agentes especializados (corpo docente). Ou seja, uma escolarização implica uma lógica global de reprodução para que as sociedades se mantenham idênticas, até certo ponto de uma geração a outra.

No entanto, essa lógica estrutural é influenciada por outra lógica, a dos atores que possuem recursos e interesses díspares e, por isso valorizam desigualmente a escola e com isso desenvolvem igualmente diferentes estratégias no campo escolar (Berthelot, s/d, citado por Diogo, 1998, p.110).

Sobre a ausência de uma escolarização na zona rural e maior incidência de insucesso escolar de camadas populacionais aí residentes ou daí oriundas percebe-se que esta é uma realidade que atinge igualmente o campo da investigação em educação. Essa ausência tampouco se restringe ao Brasil como se pode depreender nos comentários acerca da realidade da educação do campo em Portugal elaborada por Canário (2008, p.1) “de que esta tem representado um tema periférico e marginal da atividade de investigação, no campo educativo”.

No Brasil ratificando esta situação, mas já a caminho de algum avanço, o tema é realçado por Cunha (2009, p.313) aduzindo que os estudos versados sobre o mundo rural e do campo vêm deixando de ser “um não lugar na agenda acadêmica, para ocupar um importante espaço de debate atual”. E tal fato pode ser atribuído “à penetração do sistema capitalista nos modos de produção dos pequenos camponeses e agricultores” (Cunha, 2009, p.213).

Nas décadas de 1950 e 1960, nos países mais desenvolvidos e na década de 1970 no Brasil, a explicação que se difundia para insucesso escolar era da carência ou déficit cultural e a falta de ambição da classe popular. Essa última comparada aos esforços da classe média em alcançar maior êxito social (Forquim, 1982, p.60).

Por outro lado, outros autores criticaram essa posição no sentido de que, o fato de apresentar projetos e aspirações relativas a níveis de escolarização mais baixos pode não significar ambições e aspirações baixas.

socioprofissional dos indivíduos, isto, a passagem de uma posição social inicial a uma posição social ulterior (Berthelot, s/d, p.317 citado por Diogo, 1998, p.109).

Na verdade, como defende (Forquim, 1982, p. 61): “as classes mais baixas têm que percorrer distâncias maiores do que as classes mais elevadas para alcançar determinado meta social, por isso não devem ser vistas como desprovidas de ambição”.

Sobre o déficit cultural atribuíam-se as causas ao meio sociocultural em que os alunos se encontravam. Segundo Patto (1997, p. 259),

As características do ambiente familiar, o desenvolvimento e o estilo linguístico, a cognição e a inteligência, a percepção e os estilos perspectivos, as características motivacionais e aspiracionais e o rendimento escolar encontravam-se entre os tópicos mais pesquisados.

Essa explicação foi utilizada como justificativa para a marginalização da população pertencente às camadas populares, atribuindo ao aluno que fracassa os rótulos de "carente cultural" ou "carente linguístico". Defendia-se a ideia de que culturas "inferiores" ou "diferentes" geravam crianças que fracassavam na escola (Patto, 1997). A partir da década de setenta, a chamada teoria da carência cultural tornou-se, pela influência de antropólogos funcionalistas, na teoria da diferença cultural, segundo a qual as pessoas que fracassam, como explica Patto (1997, p.282),

Fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de "classe média", na qual estariam baseados os programas escolares. Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar.

Noções como aprendizagem lenta e pobre, apatia, desinteresse em sala de aula, dificuldades de abstração e de verbalização, desajustamentos às regras, indisciplina, altos índices de reprovação e evasão, segundo os pesquisadores eram elementos que contribuíam para que as crianças das classes desfavorecidas apresentarem atraso escolar de dois ou mais anos.

Nesse contexto e para "resolver" os problemas escolares resultantes da hipótese da carência cultural e do "déficit" cultural, segundo Forquin (1995) e Patto (1997) surgiram os programas de "ensino compensatório",¹³⁵ especialmente desenvolvidos para os grupos desfavorecidos.

¹³⁵Sobre educação compensatória, afirma Kramer (1982) que estas surgem inicialmente para sanar as questões condizentes ao fracasso escolar no primeiro grau decorrentes de uma alegada deficiência cultural das crianças e assim era oferecido uma pré-escolarização como uma forma de sobrepor as diferenças sociais. Posteriormente surgem outros programas para compensar aqueles que não tiveram acesso a escola na idade regular como a criação do MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização criado em 1967; O Ensino Supletivo 1971; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar de 1985; e a EJA –Educação de Jovens e Adultos, 1988.

Esse movimento teve seu apogeu no Brasil na década de 1970 e orientou muitos dos programas e propostas políticas na educação brasileira. Mas ao contrário do almejado, segundo analisa Forquin (1995), os programas de ensino compensatório foram decepcionantes. Não atenderam a seus objetivos: “as crianças beneficiadas não obtiveram, em médio prazo, melhores resultados escolares do que as outras” (Forquin, 1995, p. 46).

A razão da crítica está relacionada ao fato de que estes programas desviavam a atenção das deficiências da escola propriamente dita, dirigindo-a para as deficiências observadas no interior da comunidade, da família e das crianças.

Nesse mesmo período foi o momento do surgimento de teorias que criticaram e questionaram o papel da escola e sua função reprodutora das desigualdades sociais. Nessa linha crítica ocorre a publicação da obra de Bourdieu e Passeron (1971), *A reprodução*, em que discutiram a tese segundo a qual as desigualdades de sucesso escolar estão amparadas nas desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos. “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades, iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 1998, p. 53).

Na década de 1980 a culpa pelo insucesso escolar recai sobre a escola, sobre os professores e sobre o sistema capitalista e passa a ser identificado, sobretudo, como o insucesso da escola.

A partir dos anos 1990 tem início outro movimento. A escola passa a ser foco de estudo tanto sobre a produção de sucesso como de insucesso escolar a partir da perspectiva de que a escola é um espaço sociocultural capaz de contribuir tanto para manutenção quanto para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais (Glória, 2002).

A denúncia de desigualdades a nível macroestrutural pela sociologia da educação ocultará durante algum tempo a existência de desigualdades referentes aos contextos concretos e imediatos de escolarização. Mas, seguindo a tendência das correntes interpretativas e da nova sociologia da educação, esta, também reaciona e reconhece seus limites voltando-se para uma análise do que se passa no interior dos estabelecimentos escolares (Derouet, 1987).

Com a nova tendência surgem análises mais dinâmicas e microscópicas da relação entre a escola e a sociedade em que se identifica não somente o papel da escola na reprodução das desigualdades entre as classes sociais, mas também o papel que esta exerce como espaço propício aos sujeitos de forma que estes possam se apropriar do saber escolar.

É nesse contexto de análise mais refinado que se encontram casos de insucesso escolares pertencentes às elites e situações de sucesso escolar pertencente às camadas populares e que estes fatos, avanços e fracassos devem ser atribuídos a um conjunto de fatores, macrossociais, microssociais, familiares, pessoais e subjetivos (Lahire, 1997).

Sob essa ótica, a família cada vez mais tem-se tornado alvo de estudos principalmente no que diz respeito às estratégias escolares familiares como elemento indispensável na explicação para casos de sucesso e insucesso escolar. Mas segundo Nogueira (2005, p.563) não seria correto afirmar,

que a categoria “família” só recentemente surgiu na pesquisa sociológica em educação, pois, ao menos no nível macroscópico de análise, a família já se fazia presente na literatura sociológica desde década 1950-1960. O que constitui novidade hoje é o modo de tratamento que as novas gerações de sociólogos vem à ela reservando.

Nos anos de Pós-Segunda Guerra Mundial observou-se nos países ocidentais, o surgimento de pesquisas com tema central nas relações entre o sistema escolar e a estratificação/mobilidade social. Assim, todo um estoque de pesquisas empíricas desenvolvidas entre os anos de 1950 e meados da década de 1960 (Estados Unidos; Inglaterra; França) viu no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um poderoso fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos.

Os resultados indicavam que as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aquele dos fatores socioculturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos, etc.). “Assim, certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitarem ao êxito escolar devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los, etc.” (Nogueira 2005, p.564).

No período dos anos 1970, os sociólogos postulavam, como explica Nogueira 2005, p.565),

“(…) que a transmissão pela família — a seus descendentes — de uma herança, seja ela de caráter material ou simbólico, seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando os grupos socialmente bem aquinhoados com bens culturais e/ou materiais. Essas análises tinham caráter macroscópico, eximiram-se da observação dos processos domésticos e cotidianos de produção/manutenção das desigualdades escolares, transformando a família numa mera correia de transmissão das diferentes classes sociais”.

Por outro lado, na década de 1980, as pesquisas se caracterizam por um forte processo de reorientação dos objetos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação no sentido de dar conta das esferas microscópicas da realidade social. É nesse quadro que tem origem, na sociologia da educação, um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. “Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica sociologia da escolarização — que fizera das desigualdades de oportunidades uma evidência —, tentando construir uma sociologia dos cotidianos e das experiências escolares” (Nogueira, 2005, p.567).

Dentre os variados fatores que influenciaram esse novo olhar destaca-se a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de segurança social fez com que os filhos deixassem de representar para os pais uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recursos contra suas inseguranças no momento da velhice.

Na família contemporânea “a noção de respeito não desapareceu, ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerada uma pessoa” (Singly, 1996, p. 113).

Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho onde os pais veem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimento de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade. Para Godard (1992, p.119): “Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima”.

Os pais tornam-se assim, os responsáveis pelos êxitos e insucesso (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para Nogueira (2005, p.572).

Para isso mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.

Considerando a nova tendência investigativa desejou-se em particular, nesse item analisar como os entrevistados representam as estratégias familiares de escolarização da parte de seus pais e de si próprios, considerando que tanto o grupo doméstico quanto os entrevistados pertencem a classe popular.

Como enfatiza Lahire (1997), as famílias não agem de maneira uniforme, pelo simples fato de pertencerem a um mesmo grupo social. Os indivíduos têm formas próprias de agir diante de alguns fenômenos e, embora possa haver semelhança em alguns aspectos, as diferenças são relevantes e não podem ser ignoradas. Como assinala Nogueira (2004, p.4), tais diferenças passaram a ser apuradas levando-se em consideração que (...),

A trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social (...) ela se encontra associada também a outros fatores como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando certo grau de autonomia em relação ao meio social.

Sobre a participação familiar, nomeadamente dos pais, Epstein (1983, citado por Salomon, 2001, p.71) apresenta uma análise de sua pesquisa no qual demonstra os bons resultados decorrentes do envolvimento parental no desempenho escolar dos filhos: “A participação dos pais na vida escolar dos filhos tende, ainda a construir atividades positivas nos filhos, em relação à escola e aos estudos”.

Na mesma direção, uma obra importante que se destaca é aquela publicada por Portes (1993) em que apresenta resultados de sua pesquisa no sentido de que os pais, da camada mais pobre se importam sim, para a educação dos filhos, ao contrário do discurso predominante que diz o contrário. Portes (1993, p. 77) indica que:

Um enorme esforço das famílias pobres, que desprovidas de capital escolar e material, contribuem efetivamente no processo de construção de uma trajetória escolar empreendida pelos filhos com relativo sucesso, pois chegam à universidade.

Considerando a importância das estratégias familiares bem como a origem social do educando, dos desafios inerentes a própria classe social da maioria da população que se encontra em condições de baixa escolarização e baixa renda, segundo Pereira (2005) deve-se assumir o fracasso escolar como um desrespeito a um dos direitos fundamentais do ser humano que é o direito de aprender, o direito de ter acesso a um mundo letrado, de ter acesso aos bens culturais. Para (Pereira, 2005, p. 66).

Devemos deixar de culpabilizar o individual (ou a criança, ou o professor, ou a família), e voltarmos a nossa atenção para o problema como sendo um problema social e que envolve múltiplas dimensões. Os alunos fracassam se estiverem vivenciando um conjunto de condições econômicas e socioculturais (escolares, familiares, individuais) que dificultam a sua participação mais efetiva nos processos de aprendizagem escolar.

Com relação às estratégias escolares adotadas pelos pais dos entrevistados, não obstante o contexto político-econômico condicionar a disponibilidade financeira das famílias, a ação educativa que se percebe segue consonante com os seus modelos educativos interiorizados a partir de conceitos já herdados por sua vez de seus pais. E é justamente por via da diferente apropriação destes recursos culturais que se operam, em grande medida, as desigualdades sociais perante as escolhas e estratégias realizadas pelas famílias quanto à escolarização.

Essa situação fica clara quando observa-se nos relatos a opinião de alguns dos pais dos entrevistados acerca da pouca importância atribuída à escolarização formal, em relação a eles no período em que deveriam frequentar a escola:

Odete: *Meu pai era contra estudos na cidade... mas meu pai era contra... Meu pai sempre foi a favor de ter criar filho no sítio aprender o que é sofrimento, para ter as coisas, o que e como faz para conseguir as coisas, batalhar para ter as coisas na vida. Ele foi criado assim. Na opinião dele, na cidade, só aprende coisa ruim. Não tem nada de bom para oferecer. Que na cidade só tem drogas e roubo, e se tiver más companhias... Meu pai pensava assim. E por isso ele não queria isso para nós.*

Marcela: *Como eu, nós somos dez irmãos, e só eu de mulher, dentre tantos homens, meu pai não permitia estudar. Achava que eu não tinha precisão de estudar. Tinha uma escolinha (na zona rural). Mas não era tão próxima. Tinha que ir a cavalo para chegar. E por esse motivo, meu pai não deixava ir à escola. Meus irmãos, eles iam. Eu que não ia. Porque eu era mulher, e ele achava que mulher não tinha necessidade de estudo.*

Mário: *A vida na roça, não fazia falta o estudo. E a gente tinha um gadinho que vendia bezerro, se apertava vendia uma novilha. E assim vai (...). Plantava arroz, feijão, milho, mandioca, batata. De tudo a gente tinha em casa com fartura. Banana era o que mais tinha. Meu pai já nasceu debaixo de um pé de café, meus avós sempre viveram na roça e diziam que sabendo cuidar da terra, nunca faltava nada.*

Irene: *Comecei tinha 10 anos lá no sítio e lá só tinha até a 4ª série, e meu pai não deixava sair (do sítio) para estudar, então tinha que trabalhar para ajudar em casa. Era tudo o que tinha. Depois fiquei parada nos estudos.*

Selma: *A gente era muito pobre era colono a gente morava no sul, e meu pai era um cara que acompanhava tudo o que o pai dizia. Então meu avô dizia que filho homem tem que estudar, e as filhas mulheres, só precisava aprender a assinar o nome para quando fosse casar.*

Para além de um posicionamento de não valorização da escolarização e sim da valorização do meio de vida rural, muitos pais, por razão de necessidade laboral na maioria das vezes, realizavam mudanças de residência inclusive de uma cidade para outra, dentro ou fora do mesmo Estado (como vimos no quadro sobre a movimento migratório Inter e Intraestadual), o que muitas vezes ocasionou na trajetória escolar dos entrevistados, repetências e interrupções.

Não havia uma preocupação de estar ou não no meio do ano letivo, ou se o próximo lugar de residência haveria escola ou situações análogas, ou se o filho teria condições de estudar após um dia de trabalho na lavoura ou após um dia de trabalho na lide da limpeza da casa. O importante era o trabalho, o meio de sustento da família não o sistema escolar.

Nesse sentido, os relatos apontam para estas situações:

Bento: *Meu pai mudava de emprego de uma fazenda para outra e às vezes não tinha escola. Até que numa fazenda e consegui terminar o 4º ano.*

Georgia: *Uma vez perdi provas porque nos mudamos e tive que refazer a 5ª série duas vezes.*

Mauro: *Eu comecei a estudar certinho, mas meu pai, ele sempre mudava de cidade. Não parava certo em nenhum lugar. Aos nove anos, minha mãe morreu, eu fiquei dependendo de tá morando na casa de um parente e a gente perde incentivo para ir ao colégio.*

Uma possível explicação para esse posicionamento dos pais é o fato de que a escola se apresenta como um local onde se transmite conhecimentos e saberes que não são úteis para o campo, para lide diária e que nesse sentido tem por objetivo, inculcar valores da vida urbana e com isso incentivar o deslocamento dos filhos da produção doméstica (muitos deles relatam a condição indispensável a ajuda no campo para os pais) para trabalho na cidade.

As estratégias familiares escolares realizadas pelos pais em relação aos entrevistados aplicam-se também a seus irmãos segundo se depreende dos relatos:

Gisela: *Alguns irmãos terminaram o ensino médio como eu, no Proeja. É assim né. Falta de outra opção que não posso fazer.*

Mariana: *Meus irmãos devem estar com esse mesmo problema de EJA.*

Juraci: *Algumas das minhas irmãs fizeram também a EJA e outra está fazendo o PROEJA. Tudo com mesmo problema.*

Com relação aos percursos dos companheiros observa-se situações diferentes, alguns são indicados como pertencentes ao segmento EJA ensino médio e outros não. Mas nas falas das entrevistadas nota-se ainda uma vez mais, o estigma de pertencimento à EJA ou PROEJA, em sentido depreciativo:

Georgia: *Meu marido terminou ensino médio regular, ele não teve que fazer Proeja.*

Jocelina: *Meu marido completou o ensino médio normal, não como eu. Só que ele não avançou.*

Joana: *O meu marido não terminou ensino médio ainda, ele é da EJA também, como eu.*

Considerando que a construção do sujeito, de acordo com Charlot (2000) é dada pela “relação com o saber” e que esta ocorre por múltiplos processos, envolvendo família, sociedade e escola surgem debates quanto à eficácia dos docentes, do serviço público, “sobre a igualdade das chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. Dessa forma não seria natural estigmatizar uma criança ou adulto somente pelo fato de não corresponder a padrões determinados de escolarização.

Os fatores de interferência na trajetória escolar dos entrevistados cuja maioria veio do campo está caracterizada por insucesso escolar. E este insucesso está assim caracterizado pela conjugação de vários elementos, sendo dentre eles, a falta de oferta escolar na zona rural para além do primário, quando esta existiu se apresentou com baixa qualidade, as precárias estratégias escolares dos pais e a necessidade de conjugar tempo entre a escola e o trabalho.

Este cenário está refletido na análise das condições do ensino na zona rural da década de 1970 e 1980, retratada por Brandão (1983, citado por Munarim, 2008, p.16) que concluiu após realizar uma pesquisa de campo “que a rigor não existe educação rural; existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no mundo rural”. Embora essa análise refira-se a uma realidade de décadas anteriores, diversa da atual, todavia é necessário manter a atenção sobre a problemática que envolve a educação no meio rural.

Uma análise que se aplica aos relatos dos entrevistados que embora tenham frequentado uma parte do aprendizado escolar neste cenário, por outro lado, muitos tiveram que recomeçar os mesmos estudos na zona urbana ou por falta de condições de

acompanhar o ensino ou por falta de documentos históricos escolares, pois estas escolas desapareciam ou não tinham registro oficial.

O resultado dessa trajetória permeada de desafios originou outro aspecto que é necessário destacar: a questão do estigma de uma trajetória interrompida.

Quando os entrevistados retratam a ausência de uma trajetória escolar não linear, nesse caso aplicada a si mesma, a seus irmãos e também a seus companheiros indicam concomitante que sua trajetória não foi normal. Esse aspecto entre normalidade ou não de uma trajetória escolar, por sua vez retrata a assimilação de que uma escolaridade realizada através da modalidade EJA/PROEJA resulta de uma situação “problemática”, algo fora do normal. Utilizam como se pode depreender dos excertos acima, o verbo “ser” para indicar um sentido de pertença à EJA e ao mesmo tempo, como uma situação diferenciadora da escola “regular”: “ele não teve que fazer Proeja” ou “ele é da EJA também, como eu”.

Com respeito ao tema do estigma¹³⁶ Goffman (2006) faz referência a três tipos de estigma: má formação física (cegueira); defeitos de caráter (desonestidade) e os estigmas tribais de raça, nação ou religião. Se atentos a essa classificação vê-se que qualquer pessoa é suscetível de ser estigmatizada, pois tudo o que não seja normal aos olhos da sociedade é recusado por não estar em conformidade com os ditames da regra geral. Goffman (2006, p.64), afirma que em primeiro lugar:

Tem-se que distinguir a visibilidade de um estigma de seu conhecimento. Quando um indivíduo possui um estigma muito visível, o simples contato os demais é suficiente para conhecer dito estigma. No entanto, o conhecimento que os demais têm dele dependerá de outro fator ademais da visibilidade, a saber, de que conheçam ou não previamente o estigmatizado. Em segundo

¹³⁶ Estigma é um termo presente na sociedade desde a Grécia Antiga. Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. A partir da década de 1960 do século XX, com Erving Goffman em sua obra *Estigma la identidad deteriorada* (1ª edição 1963) que este termo se projeta com o termo amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. Para o autor, para se entender o significado da palavra estigma é necessário compreender o conceito de identidade virtual e identidade real dos indivíduos. A identidade virtual corresponde as expectativas normativas criadas através da maior probabilidade de ser encontradas determinadas características em um indivíduo através de um determinado ambiente social e a identidade real corresponde às verdadeiras características encontradas nos indivíduos. Assim, quando existem discrepâncias entre a identidade virtual e a identidade real, de modo negativo, surge o estigma.

lugar, a visibilidade deve distinguir-se a partir de um elemento que lhe sirva de base, me refiro a imposição pela força (tradução nossa).

A segunda opção que o autor se refere de uma situação de estigma visível tem lugar e aplicação aos entrevistados que só pelo fato de frequentarem um CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos, por si só denota que estes pertencem a um grupo de pessoas que, com relação à trajetória escolar encontram-se atrasados. É um caso claro de estereótipos de alunos que frequentam a EJA. Sobre pertença a um determinado grupo e a questão de estigma, Goffman (2006, p. 134) afirma que:

Esse algo mais são os grupos no sentido geral de indivíduos identificados numa mesma posição semelhante- e isso é o um que cabe esperar-, pois aquilo que o indivíduo é, o poderia ser, derivado do lugar que ocupa sua classe dentro da estrutura social (tradução nossa).

Como a pessoa estigmatizada age em resposta a tal situação? Uma das formas mais usuais é o mascaramento da situação, um disfarce ou uma técnica de adaptação tanto para torná-la invisível quanto para obstruir ou dificultar sua identificação. Segundo Goffman (2006, p.122) nestes casos, “o objetivo do indivíduo é reduzir a tensão, é dizer, por uma parte evitar que o estigma seja para ele mesmo e para os demais, objeto de um estudo dissimulado, e por outra, manter uma participação espontânea no contexto oficial da interação”.

Um dos tipos de mascaramento faz com que o indivíduo se preocupe pelos estereótipos que se associam com seu estigma, no caso dos entrevistados, a busca pela escolarização tardia, uma marca da sua origem social de baixa renda e do meio rural, na maior parte das vezes, somente é possível em escolas já previamente determinadas e conhecidas para acolher a este público.

Por mais que busquem, portanto, ‘mascarar’ a questão do estigma da ausência da escolaridade, através da escolarização tardia, no intuito de corrigir essa situação por outro lado, não é bem-sucedida em face da forma com que são identificados os lugares onde podem supostamente corrigir a falha ou o estigma social imposto. Sua trajetória escolar plasmada em seu histórico com frequência na EJA sempre será uma marca estigmatizante de sua tardia escolarização e baixa qualidade da formação recebida bem como a qualidade de sua qualificação profissional, decorrente da origem do diploma.

O preconceito contra o analfabeto ou aquele que apresenta baixo nível de escolarização trata-se de um atentado moral, pois na maioria das vezes relacionam a ausência ou pouca instrução com ausência de inteligência ou habilidade para discernir entre o certo ou errado. Para Galvão e Di Pierro (2007, p.26-27).

A escolarização é também uma das estratégias utilizadas pelos jovens e adultos analfabetos para enfrentar a exclusão, pois na escola podem aprender não só a dominar a leitura, a escrita, o registro convencional do cálculo matemático, mas também reorientar a sua subjetividade e conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes.

Apesar de alguns pais serem apontados como ausentes e até mesmo contrários à escolarização, por outro lado se destaca a posição de outros pais com atitudes totalmente diferentes na tentativa de oportunizar o acesso e a permanência dos entrevistados na escola.

Simião: *Quando eu tinha 12 anos, meu pai me levou para o seminário, um colégio externo. Eu nunca tinha saído de perto dos meus pais, e em dois meses, eu quase morri, fiquei doente. Era saudade de minha mãe. Então que eu fiz, um dia de sábado, subi e arrumei minha mala, e falei para Padre: que era meu tio. Falei: “eu vou embora, vou me mandar”. Só pude voltar a estudar com 24 anos quando vim morar na cidade.*

Fabiene: *Eu parei de estudar antes do tempo por desleixo mesmo. Por meu pai, teria formado na idade certa. Ai eu casei, tive filho e parei.*

Jolita: *Meus pais me mandaram para cidade para casa de uma tia para estudar, mas ela me colocava para trabalhar e sempre mentia para meu pai que eu estava estudando. Um dia meu pai veio me visitar e descobriu a verdade e me levou embora. Depois, meus pais deixaram eu voltar para cidade na casa de um amigo deles para eu estudar. Aí comecei a estudar. Fiz até a 5ª série e parei quando tinha uns 18 anos.*

Joana: *Voltei para escola quando uma família amiga dos meus pais me levou do sítio para ir morar na casa deles na cidade. Aí comecei a estudar.*

Percebe-se no posicionamento destes pais, que estes possuem um sentimento de que a escola é importante e a desejam para seus filhos. Desejam que estes tenham melhores oportunidades que eles próprios tiveram. De acordo com Szymanski (2001, p. 115), “a escola é tida pelos extratos populares como o único meio de acesso às camadas superiores e, tanto a própria instituição escolar como as aprendizagens que lá se adquirem, são muito valorizadas”. Sobre a fundamental importância da família, (Freinet, 1974 citado por Casarín e Ramos, 2007, p. 183).

Não há livros, não há métodos artificiais que possam substituir a educação em família. A melhor história ou o quadro mais emocionante visto num livro são para a criança como a visão de um sonho sem vínculos, sem seguimento, sem verdade interior. Pelo contrário, o que se passa em casa, sob os olhos da criança, liga-se, naturalmente, no seu espírito, a mil outras imagens precedentes, pertencendo à mesma ordem de ideias e, portanto, têm para ela uma verdade interior.

Em alguns relatos, os entrevistados destacam a forte presença de opinião da mãe em favor dos estudos:

Irene: *Minha mãe queria pôr eu para estudar, mas ele (o pai) dizia que não, que não queria que eu ficasse na casa de outra pessoa, porque ele tinha sido muito humilhado e não queria isso para mim.*

Odete: *Minha mãe queria melhoria, ela começou a lide com meu pai, para convencer ele de vir para cidade... até que mudamos para cidade. Meu pai comprou uma olaria e todos viviam e trabalhava aí depois que chegava da escola.*

Marcela: *Meu pai era contra os estudos de mulher, mas minha mãe... ela era italiana, meu pai baiano... então não podia olhar de lado. Ela me apoiava, ela dizia: minha filha você tem que arrumar jeito na sua vida, vai ficar aqui servindo de peão para seu pai. Eu fugi.*

Mário: *Com certeza minha mãe é guerreira. Sempre toda vida falou para mim. “Estuda, estuda”. Inclusive minha mãe deu umas aulas numa escola na fazenda lá. Não recorde, não perguntei isso para ela, mas um ano... Ou, dois ela foi professora aí.*

Pascoal: *Minha mãe, minha mãe cobrava muito mesmo. Minha mãe falava assim para mim, tipo assim: estudo é difícil. Você tem casa, você tem roupa tem tudo de bom. Tem seu trabalho que não dá de impedir de ir estudar.*

Gina: *Eu estudei normal, aí na 8ª engravidei mas continuei a estudar, minha mãe cuidava do bebê para mim. Eu não morava com o pai da criança morava com minha mãe. Ela me incentivava a terminar os estudos e depois terminei o ensino médio.*

Estas mães e pais acima destacados, entre aqueles que apoiaram seus filhos de alguma forma, para que pudessem estudar demonstraram compreender a premência dos estudos na vida dos filhos. De maneira geral, as estratégias dos pais, podem ser divididas em dois grupos: aqueles que apoiavam os filhos para seguirem os estudos e aqueles que não apoiavam.

Agora, em que se diferenciam em termos de resultados? Simplesmente não pode generalizar porque o apoio ou falta dele, diretamente não foi a causa preponderante no insucesso escolar dos entrevistados, e sim outras condições sociais associadas a esse aspecto como a pobreza, a falta de documentação escolar, a necessidade de trabalhar e constituição de família própria.

Entretanto, um fator que, sim, pode ter sido preponderante e diferenciador entre os demais está relacionado ao nível de escolarização dos pais. Com relação a esta questão, apenas sobressaem dois casos a que cabe assinalar e que ilustram esse fenômeno. Dentre todos os 38 entrevistados, somente duas mães foram indicadas como possuindo habilitação do ensino médio. Trata-se da mãe de Gina (22 anos) e da mãe de Pascoal (24 anos).

Em que estes se diferenciam dos demais diplomados em termos de trajetórias escolares? Primeiro, pertencem à faixa etária dos diplomados mais jovens, depois, não relatam experiência de escolarização tardia nem rural. Os pais sempre viveram na cidade e ainda, cursaram todo o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) sem interrupções.

E falando em interrupções, forte traço que marca a maioria das trajetórias, estes dois jovens diplomados, tão somente estiveram fora da escola por um período menor que cinco anos, enquanto a média do grupo se fixou em 20 anos.

A crescente importância dos fatores culturais relativamente aos de ordem econômica e socioprofissionais e nível de instrução dos progenitores no desempenho escolar dos seus descendentes é um aspecto a ser considerado. Goux e Maurin (1997, p. 35): afirmam no sentido de que “descobrem que de uma geração a outra, as desigualdades perante a escola parecem mesmo ter uma origem mais cultural e menos socioeconômica”.

Relativamente aos diplomas parentais, Duru-Bellat e Kieffer (2000, p.66) “verificam que cada diploma suplementar possuído por um dos progenitores encerra uma vantagem, mas o que parece ser mais importante não é o diploma possuído, mas o volume de instrução ou stock de instrução familiar”.

Agora, analisando as estratégias usadas pelos entrevistados com relação a seus filhos denota-se grande preocupação destes em destacarem que seus filhos estão frequentando o sistema “escolar regular”, ou seja, segundo a idade/série indicada.

Diante dos sentidos aportados pelos entrevistados com relação a sua situação escolar (“ser da EJA”) é preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação e críticas e que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida social, como vimos uma situação estigmatizada. Este aspecto é melhor apreendido quando falam de seus filhos, pois os entrevistados fazem questão de relatar que os filhos não estão na mesma condição que estes estiveram, ou seja, que os filhos possuem uma melhor oportunidade e que frequentam a escola “normal”. Aqui é reforçado o discurso no qual os entrevistados indicam em seus relatos, que não querem legar o estigma da EJA (de alunos atrasados) a seus filhos.

Esse comportamento pode ser analisado ademais da compreensão do papel tensor do estigma, também à luz da interação do indivíduo com a sociedade sob a ótica defendida por Becker em sua obra *Outsiders* (2008), em que indica haver na sociedade certas regras sociais que definem situações e comportamentos como certos e errados. E que estes comportamentos são construídos em processos políticos nos quais alguns grupos conseguem impor seu ponto de vista como mais legítimo que outros.

Assim haveria um padrão comportamental e aqueles que não agem segundo essas regras são classificados como desviantes. Para o autor “desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele” (Becker, 2008, p.27).

Também podemos entender por desvio, todo comportamento que difere do que é comum e esse fenômeno quando analisado sob a ótica da psicologia e a biologia apontam que as causas do desvio estão dentro do indivíduo e não na sociedade.

Entretanto sob a ótica da sociologia, esta aponta que as causas destes desvios estão em fatores sociais e culturais. Com base no entendimento dessa segunda visão, os interacionistas estudam o desvio como construção, como não sendo algo natural, mas produzido segundo o contexto social e de um dado momento histórico e que por ser o desvio, uma definição social, estes se preocupam com os rótulos que são impregnados em algumas pessoas e como estas pessoas reagem.

Sobre a questão de rótulos, Becker (2008) assinala que são oriundas das regras estabelecidas pela sociedade e que estas são complexas e diferenciadas por classe social, grupo étnico e valores culturais e que este grupo não partilha as mesmas regras, apesar de serem aceitas por todos como regra comum a partir da posição do grupo mais forte e com maior poder (político e econômico).

Uma das amostras da condição de subalternidade ao conceito geral aceito e imposto a todos trata-se do discurso da escolarização formal dentro da indicação idade-série, como indispensável ao sucesso socioeconômico e cultural de um indivíduo. No grupo entrevistado, praticamente houve unanimidade quanto ao posicionamento sobre o tema da escolarização dos filhos. A postura observada nos relatos foi no sentido de ressaltarem que, com relação aos filhos, estes frequentam a “escolar regular”

Alexia: *Meus filhos vão para escola normal.*

Elisa: *Meus filhos todos para escola normal.*

Joana: *Os filhos estão na escola normal.*

Odete: *Os filhos estão no ensino médio normal.*

Rosália: *Os filhos estão na escolar normalmente segundo a idade deles.*

Os entrevistados tem em comum, na maioria das vezes, em suas trajetórias escolares a dificuldade de acesso e permanência na escola. E este fato é relevante, pois até a década de 1970, não se falava de fato, em democratização da escola e o acesso a este espaço era ainda restrito, particularmente à população mais pobre. Mas era ao mesmo tempo, considerado de boa qualidade, principalmente quando comparado aos

dados atuais do ensino público já universalizado. Peregrino (2010) chama a atenção para a significativa mudança que a escola sofre na década de 1970 em função do processo de universalização do ensino. Segundo a autora, “a partir daí a escola deixa de ter somente alunos. Ele passa a ter alunos e alunos pobres” (Peregrino, 2010, p.139).

Os dados globais indicam que entre as três gerações: dos pais dos entrevistados, destes próprios e dos seus filhos há uma diferença quanto à valorização da formação escolar. Outro ponto, portanto, de subalternidade a regras pré-estabelecidas trata-se do prolongamento dos estudos. Almeida (1986, citado por Afonso, 2004 p.171) aduz que,

Há uma ou duas gerações, com efeito, dificilmente os agricultores viam utilidade nos estudos dos filhos, e, como o esforço escolar entrava em contradição, por outro lado, com a disponibilidade de trabalho infantil, não admira que se verificassem, em diversas zonas do interior, baixos índices de frequência e elevadas taxas de abandono precoce da escolaridade obrigatória.

Corroborando os aspectos salientados por Almeida (1986, citado por Afonso, 2004) que se posiciona em análise ao contexto português, da pouca valorização da escola no meio rural nas décadas de 1950 e 1960, a mesma reflexão pode ser utilizada ao contexto rural brasileiro.

No Brasil a partir da década de 1950, segundo se pode depreender dos relatos com referência a escolaridade dos pais dos entrevistados, estes indicam que seus pais não investiam em escolarização. Essa naturalização da não valorização da escola foi transmitida através das estratégias por eles realizadas em relação a seus filhos, como observou-se privilegiavam os trabalhos em detrimento à escola.

Entretanto, sob a influência de regras impostas no jogo da sobrevivência, essa percepção sofre alteração dos entrevistados em relação a seus filhos. Se se por um lado, uma parte dos pais dos entrevistados não as assimilou, a geração seguinte, em relação a seus filhos, sim. Para esses pais e mães entrevistados é clara a posição quanto à valorização das habilitações escolares pela via da regular e prolongada escolarização, e a valorização da própria aceitação da instituição “escola” como instrumento de mobilidade social e melhores condições no mundo do trabalho.

É este o discurso assimilado, que é agora mantido em relação aos filhos, de forma que estes possam avançar muito mais, alcançando novamente graus de educação inéditos em sua história familiar.

4.3. Trajetórias escolares

Não há pequenas opressões, pequenas injustiças e pequenas misérias. Há misérias, injustiças e opressões. Todas são más e deploráveis (Antero de Quental¹³⁷ – Dignidade da Letras).

Sem prejuízo para objetividade do conhecimento científico, a evidência empírica neste trabalho parte do conhecimento subjetivo, das representações, sentidos e valores atribuídos à trajetória escolar, sob a ótica do ator social participante.

Neste contexto assumi-se que a concepção de escolarização é um saber social cujo processo coincide com o surgimento de um corpo de saber social e complexo que se transmite por meio de socialização e num espaço social específico. Como destaca Berthelot (1983) a reflexão sobre a educação não data de hoje e insere-se desde a filosofia antiga, mas esta não se confunde com o processo de escolarização que ao inverso se apresenta recente.

Por escolarização entende Berthelot (1983, p.11) a existência de “um local específico (escolas, colégios liceus) a formação de uma categoria denominado de agentes sociais (os professores), a definição de conteúdo de ensino, de normas de aprendizagem e controle de itinerário, a prática de um jogo social complexo (...)”.

Em relação ao termo “trajetória escolar” cabe assinalar que este não está ainda definida uniformemente e seu significado evoluiu com tempo, segundo analisa Queiroz (1993) quando aduz que: até a década de 1970 tinha-se a noção de trajetória associada às pesquisas longitudinais e de grande escala, mas com a chegada da década de 1980, os estudos ficam mais circunscritos a grupos de trabalhadores ou de uma região geográfica específica cujos estudos centram-se em trajetórias escolares.

Outro momento é marcado mais recentemente a partir de estudos microssociológicas de como cada sujeito constrói sua trajetória escolar.

A última tendência marcada por pesquisas microssociológicas está relacionada ao fato de que as análises em termos de correlações estatísticas, embora tenham cumprido seu papel ao demonstrar exaustivamente o vínculo entre origem social e trajetórias escolares de insucesso deixaram sem explicação uma série de casos concretos

¹³⁷ Antero Tarquínio de Quental (Ponta Delgada, 18 de abril de 1842 — Ponta Delgada, 11 de setembro de 1891) foi um escritor e poeta português do século XIX. Entre importantes obras destaca-se *Bom Senso e Bom Gosto, carta ao Exmo. Sr. Antônio Feliciano de Castilho*, e *A Dignidade das Letras e as Literaturas Oficiais*.

nos quais o sucesso ou o fracasso ocorriam a despeito do que teoricamente seria o mais provável.

Nesse intuito, o uso do termo trajetória escolar adotado neste trabalho é condizente com o proposto por Nogueira e Fortes (2004, p.60) como sendo os “percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino”.

A partir desta perspectiva, os atores sociais deixam de ser considerados meros executores de processos macroestruturais que os transcendem, e passam a ser vistos como agentes efetivos e diferenciadores que influem diretamente na definição de seus destinos sociais. Para Nogueira e Fortes (2004, p.58),

A diferença entre percursos escolares de indivíduos de um mesmo grupo social passa a ser cada vez mais estudada. Deixa de ser suficiente apontar a relação entre origem social e o destino escolar. Busca-se então, compreender como essa relação é construída ao longo das trajetórias escolares.

Embora os pontos de vistas, macro e micro tenham posicionamentos de análise diferenciados podem ser conjugados, pois nenhum pode aquinhoar e explicar o complexo conjunto de dados que envolvem as relações humanas. Nesse sentido, Brandão (2000, p. 174) adverte que “em Ciências Sociais a visão do mais geral não é melhor ou pior do que a focalização do particular; a questão que se coloca é a da pertinência do enfoque para obter o ângulo mais adequado do problema de investigação”.

Enquanto suporte teórico, sem descurar as propostas teóricas de Bourdieu e Passeron (1964) e de Baudelot e Establet (1971), defensores de uma perspectiva na qual o insucesso escolar está relacionado diretamente com a origem social como resultado de um esquema de reprodução operado através da escola, a presente abordagem é principalmente devedora de autores como Boudon (1973) e Berthelot (1983) que defendem uma posição na qual reconhecem que o indivíduo, embora inserido num sistema social que impõe constrangimentos tem uma margem de autonomia e liberdade de ação.

Estes últimos autores adotam um posicionamento que se afasta de uma perspectiva estruturalista, e segue mais orientado para realização de uma análise que concebe as trajetórias escolares, não exclusivamente como o resultado de um determinismo social, e sim como fruto da ação de indivíduos que dispõem de diferentes recursos materiais e simbólicos.

Nesse sentido Lahire (1997) defende que a dimensão microssociológica das relações educativas leva o pesquisador a focar um olhar mais acurado sobre seu sujeito de pesquisa para tentar apreender, de forma mais significativa, as possíveis interfaces que envolvem a sua trajetória e as estratégias de escolarização; a preocupar-se mais com o entendimento de como se dão as condições, as práticas e os significados específicos dessa trajetória do que em explicar ou descrever suas causas e seus “porquês”; e ainda, a apreender o significado das pequenas e quase impercetíveis práticas cotidianas.

Para melhor compreender como se caracterizam as trajetórias escolares e as representações sociais que os atores realizam da escolarização e das aprendizagens, este item foi organizado em duas partes: Os caminhos que conduzem à Educação de Jovens e Adultos - EJA; e, PROEJA Ensino Médio: entre expectativas e realizações.

a) Os caminhos que conduzem à Educação de Jovens e Adultos - EJA

Este item trata de conhecer como se caracterizam as trajetórias escolares do grupo entrevistado e as representações sociais dos atores acerca do insucesso escolar cujo indicativo subjacente, dentre outros é a presença marcante da distorção idade-série¹³⁸.

Após o rompimento com o sistema escolar e da configuração da distorção uma das formas de reequilíbrio, em se tratando da fase escolar compreendida como ensino básico (que compreende do primeiro ano do ensino fundamental até o ensino médio) pode ser realizada a partir da oferta escolar denominado EJA - Educação de Jovens e Adultos, cujo perfil de educando está delineado no Documento Base PROEJA (2007, p.44):

Os sujeitos educandos caracterizam-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada distorção série-idade.

Este perfil devidamente delineado é condizente com outras pesquisas de campo que envolvem alunos jovens e adultos como aquelas realizadas por Neri (2012); Goi (2009); Siqueira (2010); Pavão e Silva (2012); Jorge (2014) e Hotz (2010) bem como se assemelha ao perfil do diplomado indicado nessa tese no “Perfil Sociodemográfico”.

¹³⁸ Quando o aluno (re) ingressa na escola tardiamente – ou sofre reprovação – ele estará em atraso escolar, ou seja, com idade superior a esperada para aquela etapa escolar. A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar.

Procurando descortinar, a partir dos relatos, os aspectos mais relevantes do insucesso escolar, este pode ser agrupado quanto ao perfil do diplomado; o contexto de vida e o meio social e as condições de funcionamento escolar.

Sobre o perfil, estes alunos se apresentam inseridos num contexto de vida cujo grupo familiar de origem se apresenta com baixa ou nenhuma habilitação escolar, e cujas atividades laborais não possuem exigência de qualificação. Os estudos sobre abandono escolar “são unânimes quanto à existência de causas múltiplas, segundo os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos econômicos, sociais e familiares” (Benavente *et al.*, 1994, p.17).

Ainda segundo estes autores existem algumas características comuns aos alunos em risco de abandono escolar, e estes são aqueles das periferias urbanas e zonas rurais: “Filhos de trabalhador agrícola, de operários, artesões, filhos de emigrantes e pertencentes a minorias étnicas” (Benavente *et al.*, 1994, p.29).

Com relação a esse grupo, acerca da idade e local do início da escolarização pode-se afirmar que maioria dos atores sociais (73%) iniciou sua trajetória escolar por volta dos sete e oito anos, sendo 53% iniciantes na zona rural e 46% na zona urbana.

Já aqueles com início tardio (28%), num primeiro momento atribuiu-se a esse atraso como resultado de fatores relacionados à questão territorial (zona rural *versus* zona urbana), contudo, embora a maioria do grupo fosse da área rural alguns eram da zona urbana. A idade daqueles que iniciaram tardiamente varia entre os nove anos e os vinte anos de idade.

Os atores sociais que iniciaram a escolaridade na idade correspondente à relação idade-série, segundo previsão da legislação educacional em vigor na época¹³⁹ (sete anos - 1ª série) tenha sido na zona rural ou na zona urbana relatam assim o começo da sua trajetória escolar:

Lígio: *Comecei a estudar com sete anos, na cidade de Ponte Alta-Santa Catarina.*

Marcelo: *Comecei aos sete ou oito anos na cidade. Era uma cidade pequena.*

Mário: *Eu acho que tinha uns sete anos de idade, em Primavera do Leste.*

¹³⁹ LDB - Lei de Diretrizes e Bases 1971- Art. 19: Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos sete aos quatorze anos. A Lei Federal n. 11.114, de maio de 2005, modifica a redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental.

Pascoal: *O meu início escolar foi com seis ou sete anos, numa cidade do Ceará.*

Georgia: *Eu comecei com seis ou sete anos em Poconé era assim tipo sítio.*

Adriele: *Com sete anos, na idade normal, lá na roça.*

Odete: *Comecei cedo, com cinco ou seis anos. Na escolinha rural.*

Leo: *Comecei normal com sete ou oito anos lá no sítio.*

Irene: *Eu comecei pequena, lá mesmo no sítio. Ia para escola com meu pai.*

Alexia: *Eu comecei normal com uns sete anos na cidade de Manaus.*

Aqueles que tiveram um início escolar mais tardio, ou seja, acima dos nove anos, assim nos relatam o início da sua escolarização:

Amália: *Quando comecei, tinha doze anos, depois que vim para cidade.*

Elisa: *Eu comecei a estudar com nove anos, na roça mesmo.*

Lúcia: *Comecei com uns nove anos no sítio.*

Estevão: *Comecei aos dez anos, morava na cidade.*

Nivaldo: *Primeiro ano, eu “tava” com onze anos, numa escola rural.*

Joana: *Só fiz a 1ª série com doze anos lá no sítio mesmo.*

Matias: *Comecei aos quatorze anos no sítio de Livramento.*

Lucilene: *Tinha dez anos de idade quando fui para escola pela primeira vez.*

Marcela: *Eu me alfabetizei aos vinte anos, já depois que vim para cidade.*

O início tardio de escolarização de alguns pressupõe desde logo uma inevitável defasagem idade-série. Nesse ponto, “as condições de vida” desse aluno é um fator fortemente marcante dessa situação bem como da posterior interrupção da permanência no sistema escolar. Tendo em consideração estes aspectos, os fatores pelo atraso no começo da trajetória escolar foram a falta de documentos¹⁴⁰, do registro de nascimento¹⁴¹, a necessidade de trabalhar ainda na infância¹⁴², e a ausência de estratégias familiares escolares em prol da escolarização.

¹⁴⁰ De acordo com o Censo do IBGE (2010), há, no Brasil, cerca de 600.000 crianças de zero a dez anos de idade que ainda não possuem o Registro Civil de Nascimento. RCN é um importante instrumento de inclusão social, além de ser obrigatório no Brasil (artigo 9º, inciso I, da Lei 10.046/02 - Código Civil e artigos 50 e 52 da Lei 6.015/73 – Lei de Registros Públicos). Atualmente recusar matrícula à criança ou adolescente que não possui certidão de nascimento constitui grave violação ao direito constitucional à educação, configurando mais uma forma de exclusão social. A primeira via da certidão de nascimento é gratuita para todos, e a segunda via é gratuita para pessoas reconhecidamente pobres, de acordo com a Lei 9.534/97.

¹⁴¹ Dentre os fatores relacionados à omissão dos registros de nascimento, destacam-se o aspecto monetário, a filiação ilegítima, a falta de tempo, a ignorância sobre a importância do registro civil, o desconhecimento das leis, a negligência, a distância do domicílio ao cartório e o grau de instrução dos pais. A Lei n.º 6015, de 31 de dezembro de 1973, determinava em seus artigos 51 e 53 que para todo nascimento deverá ser dado o registro no lugar de ocorrência do parto e que o prazo legal para providenciá-lo é de 15 dias para o pai, prorrogado por mais 45 dias para a mãe, na falta ou impedimento do pai. (Se realizado pela mãe, não poderia indicar o pai, somente este poderia aportar seu nome). Para os nascimentos ocorridos em locais distantes mais de 30 quilômetros da sede do cartório, o prazo para fazer a declaração é de até três meses. Após este prazo, era cobrado uma multa. Até a década de 80, o registro de nascimento em cartório era feito por declaração verbal do pai ou responsável que, acompanhado de duas testemunhas, obtinha a certidão nessa instituição mediante pagamento. A partir de 1990, passa a ser

Sobre os pontos comuns assinalam a falta de documentação ou registro civil:

Amália: *Eu não tinha registro de nascimento por isso não estudava.*

Lucilene: *Era difícil estudar porque meu pai e minha mãe não eram casados legalmente. Eles não chegavam a um consenso, por exemplo: o pai assinar para registrar o filho. E sem registro não podia ir para a escola.*

Lúcia: *Quando chegou na cidade demorei estudar porque tinha que ter o registro da gente... de nascimento, e não tinha. Ai eu fui registrada não foi pelo meu pai verdadeiro, foi pelo meu padrasto.*

Com relação ao fator da necessidade de trabalhar cabe destacar que este se impõe como um fator imperativo que se sobrepõe a qualquer fator normativo. A maior parte dos entrevistados menciona, nessa fase da vida, infância, a necessidade de trabalhar em detrimento à escolarização. Este trabalho se caracteriza na maior parte com os pais ou para os pais. Ou seja, de todas as formas, o ingresso extra tanto do esforço físico quanto do rendimento era para ajudar na manutenção da família. Uma situação que se prolongará na adolescência e adultez sem interrupção, na maior parte dos casos.

Nivaldo: *Eu morava no sítio, não estudava de pequeno porque desde os nove anos, meus pais “punha” a gente para trabalhar.*

Joana: *Morava na roça. Lembro que tinha que trabalhar, aí atrasei para começar a estudar.*

Amália: *Morava na cidade, comecei a trabalhar aos doze anos como doméstica e não tinha como ir para escola.*

Lucilene: *Aos dez anos comecei como ajudante, ajudar a cuidar de filho dos outros, ajudar a cuidar de casa... tipo babá. Eu morava na casa de uma família na cidade, assim não tinha tempo para estudar, eu cuidava da casa e dos filhos pequenos da patroa.*

Marcela: *Lazer nenhum. Lazer lá era trabalhar e trabalhar. Um vez por semana na casa, toda 5ª feira, era dia de lavar roupa de todo mundo da roça. Passava o dia lá lavando. Nesse dia era só para lavar. Todo mundo ia junto para o rio cedo e voltava no fim da tarde, depois tudo era igual, todos os dias.*

Um elemento diferenciado no grupo e que deu azo ao início tardio trata-se da ausência de escolas na região rural:

Nivaldo: *Comecei aos onze porque antes não tinha escola no sítio.*

Estevão: *Comecei tarde (aos dez anos) porque antes não tinha escola no sítio.*

Matias: *Só estudei depois de ir para cidade (quatorze anos), não tinha escola no sítio.*

necessária a declaração de nascimento (emitida pelo Hospital) Declaração de Nascido Vivo (DN), impressa e fornecida pelo Ministério da Saúde, para proceder ao registro em cartório. Na Constituição Federal de 1988, o parágrafo LXXVI assegura o registro civil gratuito de nascimento apenas para os reconhecidamente pobres. Embora considerada uma constituição com avanços em conquistas sociais, ela não assegurou a gratuidade do registro civil para todos os cidadãos. Tal necessidade social só foi instituída por meio da Lei n.º 9534, de 10 de dezembro de 1997 (Scochi, 2004).

¹⁴² O ECA- Estatuto do Menor e Adolescente (Lei 8.069/1990) art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Após conhecer algumas das características relacionadas ao perfil e aos contextos de vida cabe explorar as condições do funcionamento do sistema escolar que se apresenta nesse grupo. Que representações fazem dos desafios de acesso e permanência na escola? Como representam a escola e os professores? Em que estas trajetórias se assemelham ou diferenciam dentre aqueles educandos da zona urbana e rural? Que sentidos atribuem às aprendizagens na infância?

Sobre as representações da escola, enquanto os aspectos da estrutura física da escola, atuação dos professores, método de ensino e currículo foram itens pouco mencionados pelos entrevistados que frequentaram o início da escolarização nos centros de ensino nas áreas urbanas.

Ao contrário daqueles que frequentaram nas zonas rurais, que além de mencionarem tais características, também indicam os desafios diários de acesso à escola como a difícil conciliação das horas de trabalho no campo com a hora da escola, as distâncias a serem percorridas, a falta de escolas nas proximidades e ausência e falta de qualificação docente.

Os entrevistados que frequentaram a escola na zona rural mencionam que a ida à escola no dia-a-dia representava a superação de vários desafios, dentre eles, a necessidade de conciliar estudo e o trabalho no campo, como mão de obra familiar:

Simão: *“Nóis trabaiaava” de manhã, ia para roça com o pai, até as 11h00, estudasse ou não, tinha que ir para roça, e vinha para casa, tomar banho, comer e ir para colégio.*

Selma: *Assim, lá no Sul, a gente era colono, a gente era muito pobre, a gente estudou muito pouco porque tinha que ir para a lavoura tinha que trabalhar. Eu trabalhava na lavoura com o pai, e ia para escola de tarde.*

Márcia: *“Nós acordava” as 05h00 e depois do serviço cedo, dar de comer para galinhas “nós ia” para a escola. Ficava na escola das 07h00 até 11h00 aí voltava. Depois ia trabalhar com o pai na lavoura até anoitecer.*

Sobre as distâncias a serem percorridas, à pé, para o acesso à escola assim narram os que vivenciaram estas condições à época:

Estevão: *A escolinha era longe, por que lá, na época, bem, não falavam em quilômetro, falavam em léguas, eram seis léguas de distância (são 2km), a gente ia a pé.*

Mariana: *Eu ia para escolinha com meu irmão. Uns três km de bicicleta, até aprendi a andar de bicicleta nessa época só para poder ir para escola.*

Leo: *A escola que eu estudei era a seis km longe de casa, “nóis”, eu meu irmão, mais minhas irmãs, “nós ia” pra escola, todo dia de à pé.*

Mário: *Lá em Primavera, tinha colégio era uma coleguinha, a gente tinha que andar 5 km a pé.*

Márcia: “Nós acordava” cedo, era umas 05h – 04h00 da manhã. “Pra nós ir” para a escola minha mãe “colocava nós” para fazer a tarefa antes. Depois do serviço cedo, “nós ia” para a escola, iam todos felizes, graças à Deus. A escola ficava uns 8 km, “nós ia à pé”. Como era só uma estrada reta, para gente não era tão longe. Porque não ia só nós. Iam amigo e a “premiada”. E pra nós era uma alegria. “Nós ia andando”, conversando. Ficava na escola das 07h00 até 11h00 aí voltava.

Elisa: A escola ficava no final da fazenda, era longe. Uns quatro quilômetros tinha que atravessar a fazenda São Miguel e tinha boiada lá. Meu pai levava de carroça uma parte do caminho e depois a gente ia a pé.

Nivaldo: Tinha que atravessar o rio, alguém tinha que me atravessar do outro lado, numa escola rural. Tinha que atravessar o rio de canoa, e quando não tinha canoa, tinha que ir à nado, mas era perigoso, no tempo da cheia sim. Minha mãe conhecia cada pedra para atravessar “nóis”. No tempo da seca era mais tranquilo. Tinha uns 140 metros de água mais 2 km a pé.

Com relação à estrutura física da escola, geralmente a retratam como uma construção de aspecto simples e precário:

Irene: A escola era simples, de barro tipo um salão grande. Em cima tinha tipo telhado, mas era de palha, se chovia muito não tinha aula. Aos poucos foram arrumando, mas aí meu pai morreu não tinha professor, eu ainda fiquei um pouco, mas não sabia muito e aos poucos se acabou.

Odete: Na escolinha, era coberta de palha de coqueiro, uma escolinha muito boa.

Espiridião: A escola era pequena, tinha um salão grande para todo mundo, não tinha quadro, giz essas coisas, às vezes não tinha nem caderno. Às vezes chovia dentro e não tinha aula. Essa escola foi um projeto do Prefeito, porque lá no sítio não tinha escola, quem podia ia estudar na cidade próxima, “nóis” não podia ficava sem estudar.

Leo: Tinha uma porta e uma janela, às vezes não tinha cadeira para todo mundo, tinha assim um banco grande. Não usava uniforme essas coisas de hoje em dia, era com a roupa que tinha, e nem tinha sapato também não, a gente ia descalço mesmo ou de chinelo, do jeito que trabalhava.

Mário: Lá não assim dentro da fazenda, era numa comunidade perto da cidade de Primavera do Leste. Era assim um “coleginho” (era pequeno) e ficava longe [5 km]. Se precisasse de um lápis, às vezes não tinha, precisa disso, não tinha.

Márcia: Eu era pequena, não lembro bem, mas a escola era bem pequena porque “nós ficava” tudo junto na mesma sala, os pequenos e os grandes, mas não tinha bagunça.

Elisa: A escola era pequeninha, mas cabia todo mundo junto. “Nóis era pouco” e nem todo dia ia todo mundo, muitos faltavam.

Sobre a questão docente, a ausência de professores e a falta de qualificação dos que atuavam nas zonas rurais foram assim mencionadas pelos entrevistados:

Leo: Muitas vezes não tinha professor, então não avançava.

Irene: O professor era meu pai, ele tinha a 3ª série (ensino fundamental).

Estevão: Um dia o nosso professor (...) ele já morreu também, “então nós paramos”. Depois a filha dele, que era nossa colega, seguiu ajudando, ela sabia um pouco mais que todos, então ela ajudava.

Mário: *Faltava muito professor, inclusive minha mãe, ela tinha o ensino fundamental, ela tinha morado na cidade antes, então ela era a professora, assim pouco tempo.*

Elisa: *A escola era longe, e aí e nem sempre tinha professor.*

Joana: *Muitas vezes o professor ficava doente e não ia. Então não tinha aula.*

Quanto ao modelo pedagógico retratado pelos entrevistados que estudaram nas zonas rurais, estes indicam que as aulas eram realizadas de forma conjunta entre os maiores e menores sob a regência de um único professor para toda turma:

Rosália: *Era um professor só para todos. Lá era um salão, e estudava tudo junto da 1ª a 4ª. Era separado por fila. O professor, que era um só, ele passava “tarefinha” para 1ª, depois para 2ª e assim ia. Depois ia ajudando os outros.*

Elisa: *Também não assim um livro para cada matéria como tem hoje, era uma cartilha só para todo mundo. Como não tinha para todos, a gente usava de dois, assim já era usado, mas dava para usar de novo. Num ano lá, aumentaram uma parte, aí separaram os pequenos dos grandes.*

Odete: *Nós éramos de várias idades na mesma turma.*

Estevão: *Era tudo misturado. Homem e mulher, pequenos, os mais grandes.*

Irene: *E lá no sítio era assim, tudo junto, na mesma sala. Uma era da 2ª, outro do 3ª, e outro da 4ª. Desde aquela época, meu sonho sempre foi ser professora. Agora vou conseguir, pois estou cursando pedagogia.*

Joana: *Não era uma escola de todo dia. Era só para ajudar as crianças.*

O tema das distâncias entre a escola rural e a moradia dos educandos, bem como sobre a estrutura física da escola sempre foi um tema criticado pela precariedade. Uma crítica que embora mencionada com referência ao período da década de 1940, ao que parece mantém-se na ordem do dia. Leite (1942, p. 3), assim apresenta o cenário do ensino rural matogrossense da década de 1940:

As escolas se encontravam localizadas em lugares longínquos e acabavam ficando entregues, por muito tempo e ao acaso, às políticas artificiais, à apatia do professor, aos métodos e programas urbanos, descaso do poder público em relação ao meio e objetivo ao qual essa escola deveria servir.

Outra pesquisa de Silva (2015) com título *de aluno a professor: o cotidiano de uma escola rural da comunidade de Pedras em Mato Grosso (1940 - 1960)*, também apresenta a descrição de uma realidade precária do ensino rural na região a partir das décadas de 1940. Assim descreve Silva (2015, p.8):

As dificuldades para estudar na zona rural não se resumiam somente na falta de infraestrutura dos estabelecimentos escolares, mas também dos materiais pedagógicos de sua distância da casa dos alunos, devendo estes percorrer longa distância para chegar à escola.

É interessante comparar a realidade descrita pelos autores Silva (2015) e Leite (1942), sobre um cenário escolar rural entre a década de 1940 a 1960, com aquele descrito pelos entrevistados sobre o ensino rural na década de 1980. Ao que parece, embora haja um interstício de duas décadas, estas não se refletiram em melhorias efetivas no que tange à oferta de estrutura física da escola, docentes preparados, melhor acesso à escola e principalmente nota-se a ausência de políticas públicas para uma educação rural.

Sobre a questão da docência rural já era um problema no Brasil desde a década de 1930, quando ainda inserido no período denominado de ruralismo pedagógico¹⁴³. Na concepção dos ruralistas, os professores deveriam potencializar o ensino a fim de fornecer possibilidade para que o homem permanecesse no campo, se orgulhasse do seu modo de vida e tivesse uma educação que atendesse as necessidades da realidade rural, de tal modo que se tornava necessário a produção, segundo opina Bezerra Neto (2003, p. 15) de um [...]:

Currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Esse movimento, segundo estudos de Prado (2000, p. 50) estava envolto em um ideário que vinha sendo discutido por alguns intelectuais desde a década de 1920 “que resumidamente consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural”.

Mas assim como em todo território nacional, no Mato Grosso, segundo analisou Leite (1942, p.15) os professores das escolas rurais da época referindo-se a década de 1940 em diante, não interagiam com alunos por absoluta falta de formação no meio rural e, por isso, não se apresentavam como uma “figura ativa dentro da comunidade e passam a inspirar desconfiança: a desconfiança típica que o letrado inspira ao caipira”. Desta forma, os objetivos dos ruralistas não se concretizaram, e dentre os motivos, segundo analisa Leite (1942, p. 15), esta a falta de qualificação dos professores:

Os professores rurais não têm nenhum preparo especial. Não são habilitados por uma escola especializada no conhecimento daquelas indispensáveis noções necessárias para tornarem de fato, professores especializados. Não

¹⁴³ O ruralismo pedagógico difundiu o ideário de uma escola diferenciada das urbanas, fundada, metodológica e pedagogicamente, em tarefas práticas que pudessem suprir as necessidades imediatas das populações camponesas, desprovidas de recursos financeiros. O ruralismo foi capaz de construir um discurso bastante aceito e legitimado (Prado, 1995).

podendo se orientar no sentido de conhecer e tentar encaminhar resoluções para os problemas do meio a que servem, passam, então, a ensinantes de ‘ler, escrever e contar’.

Também sobre a falta de capacitação dos professores da área rural, Silva (2015, p. 1) afirma que “entre 1940 a 1960, cerca de 60% dos professores eram leigos, sem formação específica para o magistério”. A razão dessas críticas segundo Grisi (1942, citado por Silva, 2015, p.7) decorre do fato de que os professores não estavam preparados para zona rural: “São rapazes e moças, crescidos na cidade, formados nas escolas das cidades, modelados por feitio, gostos, costumes, aspirações características da cidade e que vão para a roça sem entendê-la, desgostosos, desintegrados”. Essa referência à realidade do ensino rural de Mato Grosso entre as décadas de 1940 e 1960 faz sentido para a devida reflexão sobre a condição precária herdada desde então até o presente momento.

Uma das hipóteses explicativas para esse cenário de atraso e descaso para com a “Educação Rural” é o fato de que esta começa a ser introduzida no ordenamento jurídico brasileiro somente nas primeiras décadas do século XX. E, ainda assim ocorre de forma a atender aos interesses da classe dominante, “cujo objetivo principal, naquele período, décadas de 1920 e 1930, momento em que estava se processando a industrialização no país era para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (Brasil, 2002, p. 9). Com isso “o patronato visava manter o controle sobre os trabalhadores rurais para que não houvesse quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo” (Brasil, 2002, p. 10).

Tal situação é mantida em termos de legislação e política como se pode depreender das Constituições Federais de 1934 quando atribui às “três esferas do poder público, a responsabilidade com a garantia do direito à educação” (Brasil, 2002, p. 10), no entanto a educação do campo continua mantida sob o controle da elite latifundiária.

As Constituições de 1937 e 1946, de acordo com Fernandes (2002, p. 95), “evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais.

Desse modo mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa o sistema de subjugação, implantando o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato”. Esse controle é reforçado pela Constituição de 1967 e pela Emenda Constitucional de 1969, no período ditatorial dos militares.

Convém destacar também, além das Constituições acima referidas, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/61 e a nº 5.692/71. Tanto uma

quanto a outra são omissas quanto à educação rural, se limitando a legitimar o determinado pelas Constituições.

Somente a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país é que temos alguns avanços no que tange aos direitos sociais, cujo marco histórico é a organização da sociedade civil que reivindica seus direitos e a promulgação da Constituição Federal em 1988. É essa Constituição, no seu Capítulo III, que trata do Direito à Educação, nos seus Artigos¹⁴⁴ 205, 206 e 208.

No Estado de Mato Grosso, a Secretaria Estadual de Educação tem o seu papel definido na consolidação da universalização do acesso da população do campo à educação pela Resolução CEE/MT n° 126/2003, no parágrafo único do artigo 4° em que prevê que a universalização incluirá a educação infantil e o ensino fundamental e médio inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, cabendo em especial, ao Estado garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e a educação profissional de nível técnico.

Segundo as pesquisas mais recentes sobre a oferta da educação rural no interior de Mato Grosso, com respeito ao espaço físico e a docência destaca-se a pesquisa de Pagel (2012, p.34): “Ano após ano repete-se o fenômeno das Salas Anexas¹⁴⁵, que se constitui na maioria das vezes em salas de aula instaladas em espaço não escolar, com caráter provisório e diversos problemas infraestruturais e organizacionais”. Com relação ao acesso dos alunos das microrregiões rurais a essa oferta escolar destaca Pagel (2012, p.35) que:

Grande parte destes alunos tem acesso à escola utilizando o transporte escolar oferecido pela SME e SEDUC, por meio de convênio com a empresa de transportes Transjaó. O que significa, segundo os entrevistados, uma aventura diária, em razão das distâncias percorridas e o tempo gasto pelos alunos dentro dos ônibus que chega a 3 horas, quase o mesmo período em que permanecem em sala de aula. Porém, na estação chuvosa, o tempo gasto na estrada se torna superior ao da sala de aula, pois é comum a queda na qualidade de traslado dos alunos pelas estradas de terra, em decorrência, principalmente, dos atoleiros. Inclusive, há trechos em que o transporte escolar deixa de circular, ocasiões em que os pais têm de encontrar outros meios ou rotas para levar seus filhos (as) à escola (...). Nesses casos, os

¹⁴⁴ Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII – garantia de padrão de qualidade; Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

¹⁴⁵ As Salas Anexas são espaços compartilhados nas dependências de uma Escola. No caso da pesquisa de campo de Pagel (2012) as Salas Anexas estão situadas junto a Escola Municipal do Buriti.

alunos são obrigados a caminhar por grandes distâncias, e às vezes nem conseguem chegar à escola.

Embora não se possa deixar de reconhecer alguns resultados positivos¹⁴⁶, decorrentes da abertura constitucional e dos movimentos sociais¹⁴⁷, em termos de avanços na e para educação do campo, segundo a análise de Ribeiro (2007) através da obra intitulada *Educação do campo: a emergência de contradições*, atualmente a precariedade do ensino rural continua sendo uma marca da educação do campo, como aquelas relacionadas à infraestrutura, a localização, falta de professores e de transporte público. Para Ribeiro (1993, p.2):

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...), permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Para além das dificuldades de acesso, ausência de professores e precária estrutura física das escolas, todavia ainda sobressai uma questão alarmante que é retratada pelos entrevistados como o caso do uso de castigos físicos e da palmatória¹⁴⁸. Nestes relatos não é possível discernir se tais atos eram praticados exclusivamente nas escolas das zonas urbanas ou rurais. Tem-se por presunção que ocorriam em ambos os casos.

¹⁴⁶ Em 2003, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso aprovou a Resolução 126, estabelecendo Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo sob sua jurisdição; entre 2004 e 2006 foi realizado o primeiro seminário estadual e o primeiro seminário nacional de educação do campo e instituiu-se a Gerência Regional de Educação do Campo, bem como o Comitê Interinstitucional de Educação do Campo; em 2013, o Conselho Estadual aprovou a Resolução n. 03, que dispõe sobre a oferta da educação do campo em âmbito estadual. Tais ações caracterizam as iniciativas do poder público estadual, grande parte delas articuladas com as demandas dos movimentos sociais do campo. No Mato Grosso o governo estadual instituiu no início de 2006, o projeto Beija-Flor, uma inovação na oferta de Ensino a Jovens e Adultos (EJA) e que contempla as especificidades do homem do campo. Para garantir que os jovens e adultos que trabalham na lavoura frequentem as aulas, o Beija-Flor proporciona um calendário diferenciado, respeitando o calendário agrícola ou sazonal. Também instituiu a Lei Estadual número 8469/2006 que regulamente o Transporte Escolar Rural no Estado.

¹⁴⁷ Em termos de avanços cabe destacar: “As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, através da Resolução Nº. 1 do CNE/CEB em 2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 2003; instituição por esse mesmo órgão de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, por meio da Portaria Nº. 1374/2003. Realização das “Conferências Nacionais por uma Educação do Campo” e a publicação pelo MEC das “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”, em 2004. É importante ressaltar que, além de todas essas conquistas, houve a criação e implantação do “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, em que se desenvolvem projetos que abrangem da Educação de Jovens e Adultos - EJA ao Ensino Superior (Rocha, 2009, p.10).

¹⁴⁸ Prática iniciada ainda no Império e abolida pela Lei Imperial de 1827. Esse instrumento de punição era: Feita de couro cru, engrossado em uma das extremidades, constituindo esta o cabo onde se pegava; era achatada e arredondada na outra extremidade, com a extensão suficiente para cobrir a palma da mão (era a clássica fêrula). Depois passou a ser feita de madeira, quase no mesmo formato, tendo na parte redonda, destinada a cobrir a palma da mão, cinco buracos, os quais, sem ultrapassar toda a madeira, serviam de sanguessugas. Seu nome popular era ‘Santa Luzia’ (Brêtas, 1991, p. 154).

Adriele: *Ainda era aquela época de palmatória. Se não soubesse tabuada levava. Tinha que cantar o hino nacional quando você entrava, tinha que fazer fila na hora de entrar e na hora de sair, saía de fila, era tudo bonitinho.*

Simão: *Naquela época era época da palmatória. Lembro que apanhava muito par aprender a tabuada... era tarefa, se não soubesse... não ia embora para casa. E se ia para casa, a professora ia na casa da gente e falava para os pais da gente e então apanhava muito mais. Época boa essa!*

Nivaldo: *Era como um treinamento de letra. O básico, o equivalente ao “prezinho” na cidade. A professora até “punha” de castigo para aprender. Ficar de joelho nas tampinhas...até aprender aquela coisa que ela queria. Também tinha castigo nessa escola, ficar em pé atrás da porta, ou de joelho de abraços abertos.*

O uso da palmatória quando permitido tinha seu uso e aplicação orientado aos professores, que segundo explica Veiga (2003, p.502): “Deveria ser usada apenas pelo mestre e servir para bater somente na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo”. Essa prática é retratada desde o período Colonial no espaço escolar. Entretanto uma Lei Imperial de 1827 incidiu sobre a proibição dos castigos físicos nas escolas substituindo-os pelo de cunho moral. Contudo, os resultados frustrados levaram ao regresso da palmatória, a qual ganhava voz somente nos corredores e no interior das salas de aula (Sá e Siqueira, 2006). Uma das provas desse não cumprimento da lei, na província do Mato Grosso¹⁴⁹, neste período é o seguinte relato, assinalado por Sá e Siqueira (2006, p.2):

[...] nesta escola, pela praxe antiga e revelada, meus antecessores castigavam aos alunos com palmatória, e eu continuei até o dia 4 de agosto último, quando o cidadão Boaventura José das Neves levou uma queixa à Inspetoria Geral das Aulas por ter castigado a um aluno [...], e daí para cá, tenho castigado àqueles meninos cujos pais ou educadores autorizaram-me que assim praticasse nas suas faltas (Ofício do Inspetor Geral das Aulas, 19 de novembro de 1872, APMT - Lata 1872).

Embora abolida oficialmente desde 1827 por Lei Imperial e por regulamento da Instrução Pública, em 1972 no Mato Grosso pode-se afirmar que após um século de abolição, o uso da palmatória seguiu vivo até meados de 1980, período em que estes diplomados vivenciaram sua fase escolar entre os sete aos doze anos de idade, e que relatam terem sofrido tais martírios.

¹⁴⁹ Nos dois primeiros regulamentos da instrução pública de Mato Grosso, respectivamente os de 1837 e o de 1854, a temática dos castigos físicos não foi objeto de tratamento. No momento em que as idéias modernas penetraram na província matogrossense – especialmente a partir de 1870 –, essa temática passou a constar da legislação escolar. No Regulamento de 1872, em seu artigo 39, permitia-se aplicar nas escolas apenas os castigos morais, e, às famílias, o direito de impingir castigos físicos aos filhos, no interior do lar (Sá & Siqueira, 2006, p.2). Entretanto, até o início da década de 1880 essa questão ainda não estava definida, dando margem a duplo posicionamento: de um lado, o desagrado de alguns pais pela não utilização desses castigos no interior das escolas públicas e, opostamente, outros elementos deste mesmo segmento queixavam-se do professor que deles fazia uso (idem, p.3).

Sobre o tema da atuação segundo costume e não segundo a lei, Elias (1994) lembra que todo homem é um ser social, ao passo que toda ação individual é também social tornando-nos seres interdependentes. Partindo deste contexto, o Estado¹⁵⁰ se manifesta elaborando leis que visam racionalizar comportamentos, mas tais comportamentos necessitam ser interiorizados e conscientizados para que a lei se torne eficaz. E, portanto, assim considerando, somente recentemente é possível observar essa consciência se formando e sendo respeitada quando se trata de impor castigos físicos a crianças ou adolescentes em âmbito escolar¹⁵¹.

Para além das questões até o momento apresentado, relacionado ao perfil, ao contexto social familiar, da ausência de professor, distâncias, estrutura física deficiente da escola rural e ainda longas distâncias a serem percorridas entre a casa e a escola, que outros fatores podem estar subsumidos à não permanência desse educando na escola até o fim da escolaridade obrigatória¹⁵²? Como os diplomados representam essa situação? Que sentidos atribuem a essa escolarização inicial?

Considerando a primeira interrupção como marco de análise pode-se afirmar que a maior parte do grupo interrompe pela primeira vez o estudo, ainda no ensino fundamental em suas séries iniciais, por volta do quarto ano e com idade entre os dez e os dezoito anos. Essa interrupção escolar corresponde ao período anterior ao término do ensino básico obrigatório que para época desse grupo de entrevistado, vigia tempo mínimo de oito anos de escolarização, portanto, mal cumpriam a metade do período necessário exigido.

¹⁵⁰ Atualmente, sobre o tema há Estudo Mundial sobre Violência contra as crianças das Nações Unidas, (2006), do Relatório sobre Castigo Corporal e os Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes (2009), elaboradas pela Relatoria sobre os Direitos da Infância da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, na Observação Geral Nº 8, do Comitê dos Direitos da Criança, que estabelece o direito da criança à proteção contra os castigos corporais e outras formas de castigos cruéis e degradantes (2006), na Diretriz nº 8 do Programa Nacional de Direitos Humanos (2010), na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), e na Constituição Federal (1988, art.227).

¹⁵¹ O ECA - Estatuto do Menor e Adolescente (Lei 8.069/1990) determina em seu Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014).

¹⁵² Até 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de apenas quatro anos - o então chamado curso primário. Após 1971, passou a ser de oito anos e, em 2010, de nove anos, com a decisão de iniciar o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. E a partir de 2016, segundo Emenda Constitucional (EC) 59, será dos 4 aos 17 anos de idade.

Já com relação aos fatores que causaram a interrupção destacam-se situações comuns entre aqueles que residiam nas zonas rurais e urbanas, mas que se diferenciam em se tratando de gênero. Sob os aspectos comuns incluem-se aqueles relacionados à falta de escolas, não interesse pela escola, a falta de documento do histórico escolar, necessidade de trabalhar, adaptação ao sistema escolar e a constituição de núcleo familiar próprio.

Diferente daqueles que moravam na zona urbana, para aqueles que viviam na zona rural, o fator de interrupção decorre do limite da oferta escolar:

Maria: *Eu estudei no sítio até a 4ª série. Era tudo o que tinha. Depois fiquei parada nos estudos.*

Mariana: *Da primeira série até a 4ª eu fiz na escolinha rural. Não tinha mais depois disso.*

Simão: *Comecei aos sete anos e fui até a 4ª série no sítio, em Cáceres.*

Jamila: *Comecei normal, com uns oito anos numa vila perto da fazenda, e depois não tinha mais escola.*

Irene: *comecei bem, depois aos dez anos na 4ª parei. Não tinha mais estudos.*

Para os casos em que os entrevistados indicaram ter interrompido a escolarização por “falta de interesse”, assim mencionam:

Rodolfo: *Queria jogar bola, fumar e sair pelas ruas com os colegas. Meu pai queria que eu estudasse, me arrependo do tempo perdido. Uma fase ruim até 2008.*

Jocelina: *Deixava de ir para escola porque queria jogar bola. Queria ser profissional. Só que, na 5ª série, eu matava aula pra jogar bola, jogo bola até hoje. Reprovei umas três vezes aí nessa série.*

Dinis: *Eu não gostava da escola e às vezes tinha preguiça.*

Bento: *Parei porque queria ganhar dinheiro. Eu tive uma promoção para trabalhar numa equipe. Então eu ganhava bastante e achava que ia ficar milionário e estudar não compensava.*

Nivaldo: *Era difícil, não conseguia acompanhar o ritmo da escola. Talvez pelo cansaço, não sei. Só pude voltar muitos anos depois.*

Observa-se que com relação a estes diplomados a escola e a formação nos moldes da época (tanto rural quanto urbana) não se apresentava atraente, nem tampouco conseguia exercer suas regras de exigência de permanência através de controle de faltas ou avaliação e atribuição de notas, pois como narram Jocelina, Dinis e Rodolfo, estes deixavam de ir à escola por querer estar na rua, jogando bola ou mesmo em casa.

Esse comportamento representa visivelmente a visão do educando que não aceita ou rejeita, de forma particular, a realidade escolar com suas regras disciplinares e sociais sedentárias e fechadas entre seus muros.

A escola também se apresenta, como se observa no relato de Bento, como perda de tempo, pois a prioridade era o trabalho como instrumento de autonomia e acesso a bens de consumo. No caso de Jocelina, não somente o ideal de atleta profissional a afastou da escola, como também a reprovação recorrente. Neste caso, a relação do aluno com a escola se deteriora até o ponto em que este já não retorna.

Para além da falta de interesse, os entrevistados indicam certas dificuldades para adaptação ao sistema escolar. Tais dificuldades envolvem fatores tais como cansaço, distorção idade-série ou o método pedagógico utilizado:

Amália: *Eu me sentia muito incômoda porque eu era a maior da sala, os outros eram tudo criança. Quando comecei na escola na cidade já tinha 13 anos, às vezes ainda faziam piadinha pelo meu tamanho, que eu era alta.*

Mario: *Naquela época que eu estudei lá, na realidade eu não aprendi nada e eu só reprovava de ano. A professora antigamente, lá mesmo, ela dava uma cartilha e marcava “pra nós” daqui de tal página a tal página. Aqui, na cidade, quando eu vim para cá, já era um quadro na sala. Mas lá no sítio não tinha, era uma tábua. Então, aqui muitas vezes tinha que “ditar” para você escrever ou copiar do quadro. Eu errava tudo. E eu tinha dificuldade também de arrumar amizade. Eu sentava e ficava quieto. Se o cara conversava comigo, eu conversava, senão eu não conversava.*

Lúcia: *Não sabia nem pegar no lápis, quando fui para escolinha na cidade, parecia bicho do mato. Eu gostava, porque eu não brincava com criança quando morava na roça. Lá você trabalhava. Então eu gostava de ficar na escola com as crianças. Na época, tinha como que vergonha, porque maioria das crianças era da cidade, só eu da roça, fiquei assim meio escondidinha. Com medo de falarem que eu era burra.*

Com estas considerações apresentadas é importante mencionar a análise reflexiva do insucesso escolar e suas causas, que segundo vários autores (Benavente, (1978; Arroyo 2003 e Ferreira, 2007) não se pode culpabilizar somente o aluno pelo fracasso escolar, mas também assumir que escola também deve ser responsabilizada, bem como cabe aos poderes públicos essa responsabilidade, que nunca priorizaram a educação como fator essencial para a dignidade humana.

Não deixando de considerar algumas assertivas da relação do meio social como elemento presente entre a causa e o efeito para o sucesso ou insucesso escolar há que se destacar o papel da instituição e da prática escolar e como esta se relaciona com o saber. Charlot (2000, p.62) assim assinala “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”. Alerta o autor para o fato da necessidade de estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos, como um ser singular com referências lógicas de ação heterogêneas e relações com o saber e o mundo. Para Charlot (2000, p. 16):

O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar.

Nesse sentido alerta Benavente *et al.*, (1994, p.107): “conjuntamente com o mútuo desconhecimento dos responsáveis pelo desenrolar da vida escolar dos jovens surge aquela que poderemos apontar como a característica mais penalizante: a ruptura cultural entre o universo cultural da escola e das famílias”. No caso das famílias rurais, segundo dados analisados por Iturra (1990b) quando há uma continuidade entre o que se estuda na escola e o que se fala e a prática em casa, os estudos parecem facilitar-se, enquanto que há uma tendência para a repetição de anos entre aqueles filhos cujos pais não sabem prestar apoio. Sobre essa disparidade entre o familiar e o escolar destaca Iturra (1990a, p.47) que o ensino oficial desintegra o indivíduo do seu contexto, várias vezes, a exemplo:

Retira-o da prática heterôgenea do grupo doméstico, parentes, vizinho, para integrá-lo num grupo de pares cuja procedência pode ou não ser conhecida. Retira-o da prática de construir relações com base emotiva, para as construir em base competitiva, cujo salário é a nota e substitui a personalidade cultural, por uma identidade medida contra os parâmetros do currículo oficialmente, burocraticamente, superiormente construídos.

Outra situação que fomenta a separação do saber oral e do escrito (cultural) é a diferença da forma de aprender no meio rural e o escolar: A vida rural reclama cotidianamente a prática do mecanismo de fazer, enquanto na escola se treina a expressão das ideias e hipóteses.

Nesse caminho, segundo Iturra (1990a, p.104): “o insucesso escolar é um fenômeno de falhanço da escola”. É segundo o autor o “resultado da dificuldade que a escola tem de treinar mentes que já tem um conhecimento cultural do real (...)” (idem).

Em termos de como buscar vencer o insucesso e produzir sucesso escolar, um dos caminhos apontados pelo autor é que: se a escola tem por objetivo ensinar ideias precisa por as crianças a interrogar, colocando os fatos cotidianos como prioridade para depois passar às letras e números.

Para Stoer e Araújo (2000), em entrevistas a professores do meio rural, acerca da relação que se estabelece entre o saber da escola com os alunos, estes deixam claro que do ponto de vista cognitivo, os alunos são iguais a quaisquer outros, também afirmam que “a forma como o meio social de onde provém não só não é estimulante em relação ao mundo da escola, como afeta o trabalho pedagógico realizado” (Stoer e Araújo,

2000, p.71). Sublinham ainda a “dificuldade da interação por parte dos pais na compreensão dos saberes e atividades escolares e também enfatizam a desvalorização dos saberes da escola pelo mundo camponês” (idem).

Não somente no meio rural, mas de modo geral, os problemas de relação entre famílias e escolas aí estão para se fazerem desvelar. Uma relação em que as duas partes deveriam andar de mãos dadas se apresentam quase como “inimigas naturais”. E essa situação, segundo Stoer e Silva (2005, p16): “Decorre do fato de ambos os grupos esperam diferentes coisas dos educandos”, e desta maneira, desempenham papéis distintos em ambos os contextos, familiares e escolares, e nesse caso, “conduzindo a uma descontinuidade estrutural entre escola e o lar” (Lightfoot, 1978, citado por Stoer e Silva, 2005, p.16).

Quando se fala do papel da escola e de uma de suas tarefas – produzir igualdade de oportunidades, não só de acesso, mas também durante a permanência e saída do sistema escolar não se observa que a mesma se vê cumprida. Duru-Bellat (2002) afirma que sem dúvida, a causa principal das dificuldades de igualdade de oportunidades se deve, de início, às desigualdades sociais e culturais situadas fora da escola.

Entretanto está claro também que há uma dezena de anos, a pesquisa sociológica demonstra que uma parte dos fracassos de igualdade de oportunidades pode ser atribuída ao funcionamento da própria escola.

Nessa direção, Dubet (2008) assinala que uma das principais críticas à escola envolve discussão em torno da igualdade de oportunidades e justiça escolar. Para Dubet (2008, p.384):

No fim das contas, o sistema escolar é mais propício aos favorecidos e observamos que as elites sociais formam o essencial da elite escolar, enquanto os mais desfavorecidos se agrupam nas fileiras e nos estabelecimentos menos prestigiosos e menos rentáveis. A competição de igualdade de oportunidades está longe de ser imparcial, pois às desigualdades sociais, ajuntam-se as desigualdades da oferta escolar.

Para Dubet (2004, p.540) os conceitos de igualdade e justiça escolar não são claros: “A definição do que seria escola justa é das mais complexas e ambíguas, pois se pode definir justiça de diferentes maneiras e desta forma suas várias concepções entram em contradição umas com as outras”. Segundo o autor, o tema da igualdade de oportunidade meritocrática supõe igualdade de acesso, o que desde logo não se é garantido a todos de igual forma, principalmente em se tratando dos entrevistados dessa pesquisa. Da mesma forma, não basta oportunizar o acesso, este modelo para ser justo

pressupõe ignorar as desigualdades sociais do aluno, o que não ocorre. Dubet (2008, p. 341) assim opina:

Quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser bom aluno e obter mais diplomas; há existência de certa crueldade neste modelo. O aluno que fracassa, deixa de ser visto como vítima e passa a ser responsável pelo seu fracasso, pois teoricamente a escola lhe deu a oportunidade.

A falta de documentos escolares também se constitui como dificuldade de continuação no sistema escolar como se pode observar nos relatos:

Irene: *Não tinha os documentos de quando estudei no sítio e não podia seguir. Fiz provas tipo supletivo de tudo de novo muitos anos depois para seguir.*

Matias: *Quando cheguei à cidade, aí que foi correr atrás de escola e de documentação, e como nunca vinha os documentos, do histórico escolar, fui ficando sem estudar. Tive que começar tudo de novo na cidade.*

Alexia: *Eu parei com quatorze anos, quando fui recomençar eu não tinha documentos de antes, então com 25 anos, aí eu fiz supletivo de 1ª a 4ª, e depois supletivo de 5ª a 8ª e segui fazendo o Proeja.*

Lucilene: *Quando decidi voltar tive que começar tudo de novo porque o antigo colégio foi extinto e não tinha documento nenhum, houve uma enchente.*

Selma: *Eu e meu marido começamos tudo de novo porque não tinha documento da escola, ela desapareceu não existia mais.*

A interrupção da frequência escolar dá-se principalmente entre o fim da primeira fase e início da segunda fase do ensino fundamental. Esta ocorre por falta de interesse, por falta de documentos do histórico escolar, por falta de apoio dos pais, problemas de adaptação ao sistema escolar. Este conjunto de fatores que conduzem não somente ao insucesso escolar (distorção idade-série) e à interrupção da permanência na escola, como também são em grande parte, os responsáveis pela inserção precária no mercado laboral e no caso das mulheres precipitam a maternidade e casamento precoce.

A respeito da alta taxa de abandono de jovens à escola, o IBGE (2011) indicou que o motivo para os jovens (de até 17 anos) não irem ao colégio é que 34% não têm vontade (ou os pais e responsáveis não querem), 15,6% não têm escola ou creche perto de casa, ou há falta de vaga, ou de transporte para o deslocamento, 2,7% precisam ajudar nos afazeres domésticos, trabalhar ou procurar trabalho, e 2,5% não têm dinheiro para despesas como mensalidade, material e transporte.

Sobre a questão da necessidade de trabalhar em detrimento da escolaridade, conforme foi observada nas entrevistas deste grupo condizente ao período entre as décadas de 1980 e 1990, a atualidade se apresenta igualmente em estado de alerta, pois

segundo IBGE (2014) subiu para 554 mil, o número de crianças nas idades entre 5 e 13 anos que trabalham, quase 50 mil a mais que em 2013. Sobre este fato é preciso lembrar que no Brasil o trabalho até os 13 anos é ilegal, da mesma forma que o abandono escolar no sentido exposto pelo Código Penal¹⁵³ como abandono intelectual combinado com a previsão disposta no Civil brasileiro¹⁵⁴ e na Constituição Federal¹⁵⁵.

Nesse caso é necessário refletir sobre o fato de que nem a democratização do acesso escolar nem a extensão da obrigatoriedade estão conseguindo atingir o aumento do nível escolar da população, nem tampouco as regras coercitivas previstas estão a inibir o abandono precoce. Da parte do Estado em que pese estabelecer metas, não as consegue atingir nem mesmo através da coação legal e da parte dos pais, em que pese existir previsão de multa e detenção não são suficientes para que estes exerçam o pátrio poder. Lembrando que os menores não respondem por estas situações, e tampouco os pais na ausência de escolas¹⁵⁶.

Para melhor refletir sobre essa questão separou-se ainda uma análise sob a ótica do gênero. Segundo os entrevistados homens, o rompimento com a escola em razão da necessidade de trabalho ocorre pela necessidade de ajudar os pais ou para aqueles que já são pais, a própria subsistência (dependendo da idade).

¹⁵³ O abandono intelectual, segundo o Código Penal Brasileiro, é um crime cometido pelos pais que deixarem de proporcionar aos seus filhos à instrução primária, ou seja, acontece quando os pais não matriculam os filhos, na idade escolar, nos estabelecimentos de ensino da rede pública ou da rede particular. Art. 246. *Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena-detenção, de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa. Compreende-se a idade escolar aquela prevista na EC nº 59 dos 4 aos 17 anos.*

¹⁵⁴ No Código Civil art. 1634: Aos pais compete, quanto à pessoa dos filhos menores: I - dirigir-lhes a criação e educação".

¹⁵⁵ O direito à educação não é só oriundo de mandamento em nível legal. Trata-se de uma exigência constitucional, pois o art. 227 da CRFB/88 determina que: "Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

¹⁵⁶ Se o Estado não criar escolas (ou se não houver vaga), pode-se recorrer ao Ministério Público. Segundo o art. 129 da CRFB/88, uma das funções do MP é a defesa dos interesses coletivos e dos interesses individuais homogêneos. A escola é um interesse, pelo menos, individual homogêneo. O MP poderá entrar com uma ação civil pública ou com um mandado de segurança contra o ente federativo (pois tal dever é concorrente) exigindo este direito. Outra causa de exceção trata de que o tipo penal fala em não matricular "sem justa causa". Trata-se de elemento normativo do tipo (exige um juízo de valor). Sendo a causa justa, o crime não existirá, pois faltará uma das suas elementares. Se o pai não matricula o filho porque não existe escola no local, porque não há vaga, porque o local é inacessível ao transporte público no local, a causa é justa. Nestes casos, quem falhou foi o Estado, e não os pais.

Com relação aos homens, assim mencionam a necessidade de trabalhar indicando também por consequência, o período em que estiveram fora do sistema escolar:

Matias: *Comecei a estudar tarde (quatorze anos) depois de vir para cidade e logo parei porque tinha que trabalhar, demorei a voltar a estudar.*

Estevão: *Eu parei por mais de 30 anos sem estudar. Tinha que trabalhar e para cuidar da família.*

Nivaldo: *Eu fiquei uns quase 40 anos fora da escola... foi por trabalho.*

Lígio: *Eu fui até a 6ª série. Aí meu irmão me trouxe para Mato Grosso aí deu um trabalho lá no negócio lá, aí eu parei de estudar. Fui para fazenda e só voltei depois de 15 ou 20 anos, mais ou menos. Ai que eu “vortei” a estudar.*

Pascoal: *Eu estudei lá no Ceará, normal. Aos 11 anos de idade eu vim para Cuiabá e fui trabalhar no mercado. Eu parei de estudar, se não me engano foi na 7ª série.*

Estevão: *Dos 10 aos 14 anos terminei a 4ª série na roça. Depois mudei para Nova Mutum outra cidade a viver com irmão. Lá não estudei, só trabalhava.*

Com relação às mulheres, para além do fato da necessidade de trabalhar, tão premente quanto para os homens surge também nos relatos outra questão que imprime a necessidade de ruptura com a escola: a necessidade de cuidados com a família.

Com relação ao tempo fora da escola e as razões desse afastamento prolongado, assim mencionam algumas mulheres:

Adrielle: *Eu tinha já quatorze anos e não estudava porque eu comecei a trabalhar lavando roupa de criança de gente rica.*

Georgia: *Comecei a trabalhar em casa de vizinhos de doméstica aos doze anos, aí não dava para ir para escola.*

Rosa: *Parei porque casei, engravidei aos quinze anos, e tive filho. Eu voltei com 32 anos, para fazer a 8ª série. Fiquei 17 anos fora da escola. Era família e trabalho ou família e escola. Tinha que trabalhar.*

Laila: *Quando “tava fazendo” a 7ª eu desisti, por causa do casamento. Parei quando tinha uns dezoito anos.*

Lucilene: *Passei 20 anos fora da escola, foi por causa de filho. Tive o 1º filho, 2º filho e os outros né? Ai quando fez 20 anos fora, pude voltar.*

Gisela: *Aos dezoito anos engravidei e casei e parei de estudar. Pare de estudar para ir trabalhar, deixava meus filhos com a minha sogra. Depois de um tempo, depois de separada, voltei a estudar e fui até o 1º ano. Eu parei porque ... por desânimo.*

Mariana: *Eu parei de estudar a primeira vez na 4ª série, porque tive que trabalhar aos 12 anos. Depois parei na 5ª série de novo. Tinha que trabalhar e cansava, tinha os filhos pequenos.*

Márcia: *No início primário tive que parar porque fui trabalhar de doméstica. Tinha uns 12 anos. Na 7ª eu engravidei do meu primeiro filho, a gente fica com vergonha né? E tive que parar de estudar de novo, porque não tive com quem deixar ele. Voltei de novo atrás estudar e não deu certo de novo porque o filho ainda era pequeno e não tinha quem cuidasse. Depois parei de uma vez.*

Elisa: Criei meus filhos tudo porque eu ficava sem querer sair fora de casa para estudar ou trabalhar, e meus filhos ficarem na rua, não tinha condições de pagar alguém para cuidar deles. Fui criando meus filhos e com salão de beleza em casa, e juntando dinheirinho para educar eles, e ajudando meu marido.

Observou-se que dentre o grupo, quanto à interrupção da frequência escolar deu-se para os homens em razão quase exclusiva da necessidade do trabalho (junto aos pais na lavoura ou para os pais como complemento de renda, ou ainda em razão da própria necessidade) e no tocante às mulheres, a interrupção ao sistema escolar está fortemente vinculado para além da necessidade de trabalho, as questões relacionadas à gravidez e ao casamento precoce.

Resultados semelhantes sobre evasão escolar da mulher são aqueles apresentados por Silva *et al.*, (2012, p.8): “O ingresso precoce no mundo do trabalho influenciou alguns dos alunos pesquisados a abandonar a escola ainda crianças ou jovens. No caso de algumas alunas, essa evasão se deu na juventude porque constituíram família e precisaram cuidar dos filhos”. Nessa direção apontam os dados da BEMFAM - Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil (1996, p.47)¹⁵⁷ que 51% das mulheres de 15 a 19 anos sem escolarização já haviam tornado-se mães e quase 4% estavam grávidas do primeiro filho. A mesma pesquisa aponta ainda que 13% das mulheres de 15 a 24 anos declararam abandonar a escola por ficar grávida, casar ou ter que cuidar dos filhos.

A questão da gravidez precoce, segundo analisa Souza (1999), no tocante à educação, a interrupção temporária ou definitiva, no processo de educação formal, acarretará prejuízo na qualidade de vida e nas oportunidades futuras. Não é raro que isto aconteça com a convivência do agrupamento familiar e social, pois a adolescente se afasta da escola, frente à gravidez indesejada, quer por vergonha, quer por medo da reação de seus pares. No mesmo sentido, corrobora Pelloso *et al.*, (2002, p.778):

Os fatores culturais influenciam na maneira da família compreender uma maternidade precoce. Famílias que já tiveram outros casos tendem a ser mais acessíveis em aceitar essa situação. Mas, para famílias com influências religiosas extremas e com padrões rígidos de moral, essa situação torna-se difícil de ser trabalhada.

Sobre os motivos da gravidez precoce entre as jovens, esta está relacionada à falta de informação adequada e acesso a contraceptivos, segundo assinala Alves e Cavenaghi (2012, p.10):

¹⁵⁷ BEMFAM - Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar no Brasil- Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde, 1996. Rio de Janeiro.

Houve um aumento da gravidez na adolescência no Brasil na década de 1990 e isto provocou muita discussão no país, pois significava que os jovens não estavam conseguindo separar sexualidade de reprodução, pois as pesquisas mostravam que era muito alto o índice de gravidez indesejada. Também os estudos mostravam que os jovens brasileiros não tinham acesso adequado aos métodos contraceptivos, à educação sexual, além de serem vítimas de preconceitos no momento de conseguir acesso aos métodos de regulação da fecundidade.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde (PNDS, 2006, p.72-89) ¹⁵⁸ a fecundidade no Brasil retomou a tendência de declínio atingindo a marca de 1,8 filhos por mulher no período 2002/2006 e cuja tendência tende a se firmar em razão da prevalência de uso de anticoncepcional e outros métodos, nos estratos socioeconômicos mais baixos.

Entretanto observou-se um descenso quanto ao número de jovens grávidas em 2010 segundo dados publicados pelo IBGE (2010) e estes indicaram que os jovens de 15 a 17 anos que não frequentavam a escola em 2009 este número atingiu a taxa de 12,6% para meninas e 9,1% para os rapazes. No caso das meninas a não frequência escolar estava relacionado à maternidade, na medida em que 56,8% das adolescentes dessa idade que tiveram filhos estavam fora da escola e do mercado de trabalho.

Embora tenha havido de fato a redução da maternidade entre jovens com idade entre 15 a 19 anos (de 74,8 em 1991, para 67 por mil casos em 2010), este indicativo se comparada às taxas de outros países mantém-se altas, segundo apontam Alves e Cavenaghi (2012, p.10):

Apenas 2,3 por mil na Coreia do Sul; de 8,4 por mil na China; de 29 por mil no Irã; de 7 por mil na França; de 11 por mil na Arábia Saudita; de 34 por mil nos Estados Unidos e de 59 por mil na África do Sul. Portanto, a gravidez na adolescência no Brasil é maior do que em todos estes países. Isto quer dizer que o Brasil tem uma estrutura rejuvenescida da fecundidade, ou seja, as mulheres começam a ter filhos cedo e deixa de tê-los também cedo (ao contrário do padrão europeu, asiático e islâmico).

Dentre as consequências de uma gravidez ainda na adolescência sobressaem o despreparo para enfrentar o impacto e a aceitação da gravidez, os cuidados com os filhos e ainda o ajudar na renda familiar e o abandono à escola. Essa mão de obra desqualificada “não encontra muito espaço no mercado de trabalho, levando ao

¹⁵⁸ PNDS- Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde da Mulher e da Criança. Essa pesquisa insere-se na 5ª Fase do projeto MEASURE DHS (Demographic and Health Survey), uma investigação conduzida em escala global com apoio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID) em parceria com várias outras instituições internacionais, que tem como objetivo prover dados e análises para um amplo conjunto de indicadores de planejamento, monitoramento e avaliação de impacto nas áreas de população, saúde e nutrição de mulheres e crianças nos países em desenvolvimento. <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/pnds/banco_dados.php>.

subemprego com suas consequências nocivas; insatisfação pessoal e profissional; baixa remuneração; sobrecarga de atividades e falta de perspectiva. Tudo isso leva a jovem ao desgaste familiar, à desilusão e ao desencanto” (Pelloso *et al.*, 2002, p.778).

Para além dos desafios já mencionados em realizar um percurso escolar linear há que se destacar outro desafio, o enfrentamento das situações de machismo. Essa é uma característica de maior incidência naqueles indivíduos que vivem ou viveram no campo e entre aqueles de baixo nível de escolarização e pouca condição financeira. É o que afirma Azzoni *et al.*, (2005, p.26): “A relação de gênero no meio rural é mais machista do que aquela observada nas áreas urbanas, tanto pela dinâmica econômica das áreas urbanas nos últimos anos quantos pelas mudanças sociais observadas e assimiladas mais rapidamente por estas regiões”.

Joana: *Quando pude voltar, eu falei para meu esposo: vou estudar de novo! Ele disse: que gente “véio” quer estudar? Pensei... esse é meu objetivo.*

Márcia: *Só parei de estudar porque engravidei com 17 anos. O meu marido, é assim: ele sempre ajudava em termos de dinheiro né? Mas ficar com as crianças, não.*

Lucilene: *Meu marido era muito ciumento. Ele falava: ou eu estudava ou ia morar com ele. Não era o estudo difícil, era difícil ter um marido assim: arcaico.*

Odete: *Meu marido, como meu marido não me apoiava, ficou difícil, mas sempre quis terminar meus estudos. Mesmo depois que nós separamos, ele continuava a me perseguir para eu não estudar.*

Alexia: *Tinha 14 anos quando parei de estudar porque casei e fugi com o marido para outra cidade. Só pude voltar a estudar depois que fiquei viúva há 9 anos atrás. Meu marido não deixava estudar.*

Irene: *Meu marido não deixava estudar. Então uma vez fui à casa de um filho em São Paulo, aí fui fazer uma prova, lá em São Paulo. Passei na prova da 4ª série e em meados do ano, fiz a 5ª série lá e depois eu vim embora para Cuiabá, isso foi em 2006. A 6ª eu comecei a fazer aqui. Aí já não parei, gostei. E depois fiquei viúva e terminei o ensino médio.*

Ao que se refere falar em direitos, tais comportamentos impeditivos sobre os direitos da mulher, como de qualquer cidadão, ferem diretamente o dispositivo legal constitucional art.5º I: *homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações*. Em que pese a igualdade formal garantida por lei, a igualdade real não se concretiza, o que pode ser observado pelos relatos apresentados que explicitam claramente as enormes desigualdades que sofrem as mulheres. Uma desigualdade que se arrasta há décadas conforme Xavier (2014) destaca o papel da mulher no período de 1930, com fim da revolução e advento do Estado Novo em que protagonizou interesse do Estado.

Nesse sentido ventilava-se conceitos nos quais a mulher era a base da família aos moldes das famílias burguesas europeias. Com isso os jornais exibiam “charges

ridicularizando a suposta feminização dos homens e a masculinização das mulheres” (Xavier, 2014, p.32). A Igreja Católica nesse período também fazia seu papel no sentido de manter o discurso do lugar da mulher cuidando da família, sendo boa esposa e boa mãe e frequentando a Igreja. De fato, sobre a questão da assimilação do discurso subalterno que deve assumir a mulher, em alguns relatos é possível confirmar tal condição:

Amália: *Eu achava que meu filho ficava muito tempo sem mim o que seria o certo eu “tá lá”, e às vezes ele chorava porque não queria que eu fosse. Acabei desistindo dos estudos.*

Fabiola: *Você sabe menina quando cresce ela quer andar bem vestida, bem arrumada e não tinha isso em casa, então pensava que quando casasse teria. Ai aos 18 anos, casei e acomodei. Meu marido mantinha tudo em casa, e não deixava estudar nem trabalhar. Aí me acomodei com essa situação.*

Sobre o tema da dominação masculina, Bourdieu (2007) assinala que esta ocorre não somente na unidade doméstica (através da violência física), mas também através da escola (pela ideologia dos dons) e pela ação do próprio Estado (adotando um sistema de ensino que não considera as desigualdades cognitivas, os diferentes pontos de partida de cada um diante dos novos aprendizados principalmente atingindo aqueles pertencentes à classe popular¹⁵⁹). Sobre a dominação masculina e violência simbólica, assim se expressa Bourdieu (2007, p.1):

Sempre vi na dominação masculina e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância do sentimento.

Para superação dessa dominação, além da conscientização é necessária ação política de forma a superar o modelo de estrutura vigente. Bourdieu (2007, p.70) indica ainda que só uma ação política,

Que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas e estruturas de grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (escola e estado) poderá em longo prazo, sem dúvida e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina.

¹⁵⁹ A expressão “classes populares” muitas vezes é utilizada como sinônimo para denominar as “classes operárias” e “classe trabalhadora” ou ao termo “proletariado”. Nesse trabalho é utilizado no sentido que se refere em geral: à presença de setores sociais que empobreceram com o modelo de desenvolvimento em curso e que estiveram excluídos das decisões políticas. O seu uso é quase metafórico, pois sintetiza a ideia de grandes contingentes de (massas) de baixa renda que, apesar de indefesos, guardam a capacidade de distinguir suas necessidades básicas e irromper de tempos em tempos, reclamando maior igualdade (Sorj e Almeida, 2008, p.326).

O perfil desse grupo quanto as razões da interrupção escolar se aproximam ao perfil do aluno em risco de abandono, referenciados na obra de Benavente *et al.*, (1994, p.29) identificados como aqueles que apresentam em geral:

Atraso escolar importante, ausência de ambição escolar, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambição quanto ao mundo do trabalho. (...) Em geral o aluno em risco é mais velho que os colegas do mesmo grau de ensino, não parece ser apoiado pela família, vive num meio familiar intelectual desfavorecido e tem, claro, um rendimento escolar insuficiente.

Mas em que pese os desafios relatados, tais como: a superação do peso da origem e do contexto social; a falta de escolas, ou no caso de existirem; a longa distância a ser percorrida a pé; a falta de transporte; a precariedade do espaço físico da escola; professores sem a devida qualificação; e ainda uso de castigos físicos; a necessidade de trabalhar; conciliar o cansaço com os estudos e com família; no caso das mulheres a superação do impedimento imposto pelo companheiro, os entrevistados ressaltam as boas memórias da infância relacionadas à escola.

Sobre as boas memórias da escola, os diplomados assim revelam suas percepções:

Jocelina: *Eu gostava mesmo de ir lá para conversar para estudar também, porque a matéria que eu mais gostava de estudar era matemática.*

Amália: *Tenho boas lembranças do professor que era muito bom comigo, que me ajudou, alguns colegas que me defendiam de outras crianças.*

Bento: *Eu gostava da escola, fiquei famoso, que peguei o diploma do 4º ano. Era difícil. Eu tinha onze anos. Peguei o diploma e todo mundo falava: esse menino é muito inteligente. Aí fiz a prova de admissão que era mais um ano na época, em Luanda, mas não voltei para escola, fui trabalhar.*

Odete: *Eu lembro da hora do lanche, tinha fogão à lenha, comia na escola, biscoitinho caseiro, forno à brasa. Feito na brasa. Assado na folha de banana uma delícia. Uma infância muito boa que eu tive.*

Estevão: *Era bom. Era boa a escolinha porque lá “nóis aprendeu” os primeiros passos, assinar o nome, ler alguma coisa, escrever alguma coisa. Eu gostava.*

Pascoal: *Era muito boa, num faltava nada. Eu gostava da escola, das brincadeiras, da infância mesmo, tinha lanche, tinha brincadeiras no quintal, nas árvores e no rio.*

Mário: *Lembro e não esqueço jamais das primeiras letras. “A” da abelha. O “V” do vagalume. Tinha as letras e tinha os bichinhos né? Então, sempre lembro essas coisas. E dos amigos.*

Essas memórias retratam raros momentos de sensação de bem-estar e lazer. Onde se aprende, mas também se brinca e se mantém conversas com amigos da mesma idade. O que para os entrevistados da zona rural eram momentos de exceção, posto que o

comum é conviver somente no meio de adultos e, portanto, ouvir conversas de adultos e trabalhar como adulto precocemente.

Uma hipótese explicativa para estas boas recordações é o fato de que estas estejam intimamente relacionadas aos momentos de libertação das horas de trabalho em que estavam na escola e a convivência com seus pares (colegas da mesma idade). Nesse sentido, Vieira na obra *Entre a escola e o lar* (1992, p.106) apresenta uma descrição aproximada dessa realidade: “algumas das crianças (...) buscam na escola um descanso físico, o tempo livre e as brincadeiras que as separam do mundo adulto”.

Quanto à realidade da situação escolar brasileira é importante destacar que as diferenças territoriais (zona urbana *versus* rural) até recentemente, não eram um quesito considerado. Quando se considera as diferenças territoriais é maior a probabilidade dos alunos que moram longe dos centros urbanos apresentarem menor desempenho escolar do que daqueles que moram nas zonas de maior desenvolvimento. “Por outro lado, ao comparar alunos, cujas famílias têm a mesma origem social ou que viveram nas mesmas regiões marcadamente diferenciadas, estas diferenças nas trajetórias são igualadas” (Nogueira e Fortes, 2004, p.57) e, neste sentido, os autores afirmam que,

Na pesquisa sociológica consagrada à educação, as problemáticas das desigualdades educacionais têm ocupado, desde o início da década de 50, uma posição central. Inúmeras investigações realizadas em diferentes países demonstram a reação entre a origem social e a participação no sistema escolar. Em seu conjunto, essas investigações evidenciam a influência das variáveis socioeconômicas e socioculturais nos processos de escolarização e mais precisamente, na constituição de percursos escolares caracterizados pelo sucesso ou insucesso.

Sobre a escola rural Adorno (1995, p. 125) aduz que:

Diferença cultural ainda persistente entre a cidade e o campo constitui uma das condições do horror, embora certamente não seja nem a única nem a mais importante. Repúdio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural. Sei que ninguém tem culpa por nascer na cidade ou se formar no campo. Mas registro apenas que provavelmente no campo o insucesso da desbarbarização foi ainda maior [...]. Penso até que a desbarbarização no campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes.

No mesmo sentido destaca Giordano e Reis (2005, p. 8) sobre a educação do campo:

Não tivemos, até hoje, um sistema de ensino adequado às suas especificidades, no que respeita a seus modos de vida e trabalho. O que tem ocorrido, tendencialmente, é a mera transposição para o campo de uma escola pensada e praticada na cidade. Em razão disso, a educação escolar rural acontece de forma inadequada e divergente dos interesses do camponês, não satisfazendo suas exigências econômicas e culturais.

Em consonância com os aportes teóricos sobre a temática “Educação do Campo” seguem os dados estatísticos para melhor análise. Segundo o IBGE o Censo Demográfico de 2000 apontou que 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) eram analfabetas, enquanto na zona urbana essa taxa era de 8,7%.

Ainda segundo PNAD (2004), a taxa de frequência de crianças entre 7 e 14 anos nas escolas do ensino fundamental das áreas urbanas foi de 97,5% e para as crianças da zona rural de 95,5%, demonstrando que, em termos de universalização, a escola urbana e a rural estão muito próximas.

No entanto, a taxa de distorção idade-série na zona rural se manifesta elevada desde as séries iniciais do ensino fundamental, com cerca de 41,4% dos alunos com idade superior à adequada. Essa distorção se reflete nas demais séries fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com uma desfasagem de 56%. Nas zonas urbanas, essas taxas são de 19,2% para as séries iniciais e de 34,8% para séries finais (PNAD, 2004).

Sobre distorção idade-série, em 2013 o relatório do Observatório¹⁶⁰ Jovem da Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro) indicou que os números de distorção são mais altos nas escolas rurais do Brasil: no 6º ano, a distorção série-idade chega a 47,2%. Os números também chamam atenção no ensino médio, com 44% de atraso entre alunos do 1º ano.

Embora com toda a crítica elaborada a respeito das precárias condições da educação do campo pode-se afirmar que o *slogan* e promessas de “educação para todos” não se realizou e não se realiza a contento. Pereira (2007, p. 360) nesse sentido argumenta:

Como afirmar que o direito à educação está sendo instituído e afirmado no mundo rural se o que se observa, à primeira vista, são precariedades de toda sorte, revelando uma “presença” estatal deficitária, uma quase ausência? Os professores são mal remunerados, o material didático é inadequado, os prédios escolares, as instalações e os equipamentos são precários e os resultados, em termos de aprendizagem, são insatisfatórios.

¹⁶⁰ O Observatório Jovem do Rio de Janeiro é um grupo de pesquisa cadastrado no diretório de grupos do CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Federal Fluminense. O grupo iniciou suas atividades no ano de 2001 na Faculdade de Educação da UFF e passou a integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação em 2003, caracterizando-se como grupo de estudo, pesquisa e extensão sobre o tema da juventude. No POSEDUC estamos vinculados à linha de pesquisa Práticas Sociais e Educativas de Jovens e Adultos do Campo de Confluência "Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação". <<http://www.uff.br/observatoriojovem/quem-somos>>

Sobre o retorno ao processo de escolarização tem-se a destacar que independente do início da escolarização dar-se em idade certa ou tardia, e os motivos da ruptura dar-se por diferentes razões, incluindo-se aquelas referentes ao gênero como acima mencionado, as formas de superação do atraso escolar, relatado pelos entrevistados, na sua maioria foram concretizadas pelas vias denominadas de “supletivo¹⁶¹”, “EJA”, “MOBRAL¹⁶²”, “PROJOVEM¹⁶³” como se depreende dos relatos abaixo:

Alexia: *eu fiz supletivo de 1ª a 4ª, e depois supletivo de 5ª a 8ª e segui fazendo o Proeja de ensino médio.*

Matias: *Fiz o supletivo e aí foi rapidinho, comecei a me alfabetizar. Foi até rápido, me alfabetizei aos dezesseis- dezessete anos, e com vinte e nove anos, eu fiz o Proeja.*

Mauro: *Terminei a 5ª série aos 14 anos. Fiz o supletivo de 5ª a 8ª. Era curso de dois anos, mas estudei um ano e pouco e não podia ir e perdi tudo. Estava com 22 anos por aí, tentei novamente. Fiz a 5ª e a 6ª. Aí desisti de novo. Com 33 anos tentei de novo e fiz da 5ª a 8ª série no CEJA. E agora aos 40 terminei o Ensino Médio através do Proeja.*

Irene: *Eu já tinha a 4ª série, mas não tinha os documentos da escola do sítio e preferi fazer as provas para seguir. Depois que fiquei viúva pude até terminar o PROEJA.*

Bento: *Fui buscar o supletivo, como a gente conhecia. Mas ninguém conhecia. Fui até a SEDUC e lá me disseram que agora tinha que buscar a formação para jovens e adultos, a EJA.*

Fabíola: *Primeiro, pelo governo eu fiz o PROJOVEM. Eu fui da 1ª turma do PROJOVEM também. Em 2005; então já conhecia como seria o PROEJA, eu fiz em 2009.*

Lucelene: *Eu comecei tarde aos dez anos, mas depois tive que parar. E depois fiz MOBRAL.*

Marcela: *Com vinte anos, comecei a fazer o MOBRAL através da Igreja que oferecia o curso.*

Estas siglas indicam *de per si*, que estes alunos fazem parte de um segmento da população que não conseguiu se inserir ou permanecer no sistema escolar tal e qual foram e são ofertados. A forma escolar engessada não condiz com a realidade de grande número de jovens que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Essas situações impõem uma escolha que, normalmente, não será pelos estudos, uma vez que a relação estabelecida com a escola limita as possibilidades de conciliação com a família e com o trabalho.

¹⁶¹ A denominação “Educação de Jovens e Adultos” prevista na Lei 9394/1996 (LDB/1996), substituiu o termo “Ensino Supletivo” da Lei nº 5.692/71 (antiga LDB/1971). Atualmente a EJA compreende o processo de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas: fundamental e média.

¹⁶² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379/1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos. Foi substituído pela Fundação Educar em 1985, que por sua vez foi extinto em 1990.

¹⁶³ O PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) foi criado em 2005 e reestruturado em 2008 quando passou a ser denominado de Projovem Integrado, o programa federal é uma extensão da Política Nacional de Juventude.

b) PROEJA ensino médio: entre expectativas e realizações

Após conhecer os percursos escolares iniciais relativos ao acesso, permanência, ruptura e retorno ao sistema escolar via modalidade EJA para a conclusão do ensino fundamental importa conhecer como se caracteriza a trajetória escolar realizado no e após o ensino médio, na modalidade integrada PROEJA, bem como é importante assinalar os reflexos da aprendizagem realizada, atribuídas pelos diplomados, para o campo pessoal e escolar.

Para melhor conhecer essa etapa do percurso escolar do grupo buscou-se compreendê-la a partir de algumas indagações: que motivações se destacam para o retorno à escola? Que representações sociais realizam das aprendizagens realizadas no PROEJA? Que expectativas futuras apresentam?

Inicialmente cabe lembrar que o aluno destinatário do PROEJA vem caracterizado no Documento Base do PROEJA (2007, p.45), a saber:

São sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, que já tenham concluído o ensino fundamental. Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula.

De fato, este perfil vai ao encontro daquele já exposto nesse trabalho e no qual o grupo entrevistado está inserido. A distorção idade-série desse grupo inicia-se em sua maioria ao fim do curso primário, dando começo a uma série de entradas e saídas ao sistema escolar. Estas descontinuidades decorrem na maioria em razão da família e do trabalho, chegando a atingir em média 20 anos de interrupção escolar.

O longo período de afastamento da escolar é uma característica do perfil do aluno da EJA, segundo constata o Documento Base do PROEJA (2007, p.40): “Esses alunos/trabalhadores, possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos, o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil”.

Com relação à nova fase da trajetória escolar – o ensino médio integrado à formação profissional, as entrevistas indicam que os diplomados não deixam de enfrentar desafios em busca de um direito negado (a escolarização). Nessa nova fase, porém são outros desafios que surgem tais como o cansaço e as dificuldades de conciliar o tempo dedicado ao trabalho, à família e aos estudos. Nesse grupo, o trabalho e a

família continuam sendo os eixos norteadores de todo projeto de vida. E nesse cenário não há espaço sequer para o lazer.

Com respeito às motivações de retorno ao sistema escolar destacam-se: o desejo de ter o diploma do ensino médio, uma profissão, um emprego melhor, ser exemplo para os filhos, bem como assumem querer obter através da escolarização completa, um futuro melhor.

Com respeito a ter um diploma do ensino médio e uma qualificação, assim relatam essas motivações:

Mariana: *Eu tinha aquele sonho, aquele objetivo de terminar o ensino médio, ter o diploma.*

Juraci: *Ter uma qualificação, porque todos os serviços que trabalhei foi pesado, então eu não tinha uma preparação, uma base. Então pensei: vou me preparar, vou ter uma qualificação.*

Walter: *no serviço de cerâmica, era difícil e pesado, mas não encontrava nenhum outro, porque não tinha estudos. Foi de lá, que eu comecei a aprender que tem que estudar, tem que buscar mais, tem que buscar mais informação, se qualificar mais.*

Lígio. *Agora eu tenho maior orgulho “deu”, foi ter completado meu ensino médio.*

Sobre ter um emprego melhor, assim se expressam em seus relatos:

Jocelina: *Ah, eu queria um emprego melhor, não queria assim, ser doméstica para toda vida.*

Selma: *Eu consegui um bom emprego por indicação política, mas na hora de assinar o contrato eu não podia assumir o cargo porque não tinha estudos completos. Eu estudo para ter um bom emprego e ganhar mais.*

Georgia: *Minha mãe sempre fica falando para ir estudar, terminar o ensino médio para deixar de ser doméstica.*

Também se destaca em algumas entrevistas o desejo de terminar o ensino médio como um requisito para um futuro melhor:

Dinis: *Tinha que terminar para ter coisa para melhor na vida.*

Lucilene: *Sempre tive trabalho em casas de pessoas, cuidando de crianças, cuidava da roupa, cuidando da casa. Tipo empregada doméstica de hoje, mas não era assim um emprego de verdade né?*

Pascoal: *Eu quando trabalhava numa loja me diziam: “Ah, você não pode fazer isso porque você não tem estudo...” essas coisas. Então aí eu fui buscar isso. Eu falei: “eu sou capaz disso”.*

Ainda, algumas entrevistas indicaram como fator motivacional para o término do ensino médio, o desejo de seguir os estudos no ensino superior:

Mariana: *porque tinha que trabalhar e só com ensino fundamental para mim, é bom, mas eu queria seguir, e até fazer faculdade.*

Fabíola: *Queria ter o diploma para ir para faculdade.*

Lucia: *Falo para mim: limpeza não é o seu ideal. Agora vou fazer esse curso na universidade.*

Complementam os relatos de motivação no sentido de querer acompanhar o crescimento escolar dos filhos e ser exemplo um para eles:

Amália: *A vontade de crescer na cidade de poder dar um futuro melhor “para os meus filhos”, “para quando” eles chegarem mais na frente eu poder ajudar eles, com tarefa ou algo, para dar uma vida melhor do que eu tive e o que eu procuro e dar o melhor para eles, eu falo para eles, que tudo que eu faço e só para dar um pouco a mais para eles.*

Alexia: *eu estudo para dar exemplo aos meus filhos. Agora posso ajudar nas tarefas escolares deles.*

Estevão: *E nós temos tantos direitos e tantos deveres. Então a gente sabe, a gente aprendeu o que pode fazer e o que não pode fazer então isso para mim é muito importante. E tem que passar para os filhos.*

Estes fatores motivacionais apresentados pelos entrevistados são condizentes com os resultados da análise da pesquisa com egressos do PROEJA – Rede do Estado do Paraná, realizada por Jorge (2014, p.173): “A procura pelo PROEJA foi para ter uma profissão e conseguir um trabalho mais valorizado e remunerado”, e também com os resultados da pesquisa de Maschio (2011, p.132): “O motivo determinante para a volta aos estudos e procura de curso do ensino médio foi a necessidade de conseguir um emprego melhor, ser alguém na vida, ou para ter mais chances”. Igualmente, os resultados da pesquisa realizada por Liôncio (2009, p.20) apontam que o “principal motivo para retornar aos estudos (58,56%) é para o mercado de trabalho”.

Quanto à importância de se conhecer as motivações de retorno à escola, assim se manifesta Naiff *et al.*, (2005, p. 402):

(...) a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, no qual os motivos que os levam à evasão, ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula são informações preciosas para quem lida com a questão. Deixá-los escapar leva à inadequação do serviço oferecido e a um processo de exclusão que, infelizmente, não será o primeiro na vida de muitos desses alunos.

A busca por um diploma destaca-se na maior parte dos relatos como ferramenta para a obtenção de melhor emprego, mas, sobre o valor do diploma cabe lembrar aquilo que Bourdieu e Passeron (1964) chamaram de “lei do rendimento diferencial do diploma”, onde o valor de um título escolar depende em parte da capacidade diferenciada que cada grupo social e dentro dele, o que cada indivíduo possui para tirar proveito desse título. Para Bourdieu e Passeron (1964, p.37-38),

O sucesso das classes médias e insucesso das classes populares justamente estão por nas primeiras existir uma forte propensão para adquirir cultura escolar, resultado da interiorização da probabilidade objetiva de lhe acederem. E no que respeita quer à facilidade para assimilar a cultura, quer às propensões para adquirir, que os estudantes originários das classes camponesas e operárias, se encontram desfavorecidas (...).

Sobre a busca pela conclusão do curso como forma de servir de exemplo aos filhos destaca-se a pesquisa que aponta dados semelhantes ao da presente investigação. Trata-se da obra de Lima e Poletto (2013, pp.10-14) cuja pesquisa de campo realizada com mulheres que frequentaram a EJA indicou “A necessidade de melhorar sob o aspecto pessoal e ajudar os filhos como motivação para eles de retorno a escola”.

Para além dos fatores motivacionais pessoais, nesse grupo observou-se em alguns relatos que também fatores externos estimularam a busca do término do ensino básico, dentre estes fatores estão às exigências do meio social:

Lígio: *Um dia que eu fui fazer a renovação da minha carteira (de motorista) eu me senti assim oprimido, assim, com a situação que todo mundo tinha o curso superior e eu era o único que tinha só a 6ª série. Então pensei que tinha que melhorar meu estudo.*

Alexia: *Muito depois de morar aqui [Cuiabá] eu voltei a Manaus e encontrei uma amiga, agora ela é juíza, e perguntou em que eu havia formado, o que eu fazia, e fiquei com muita vergonha, porque meu marido nunca tinha deixado eu estudar.*

Bento: *Quando eu fui na formatura da minha menina, que formou em administração, eu vi uma senhora, formando junto na turma, com 67 anos. Eu perguntei: como você fez para estar aqui com os jovens? me respondeu: “fiz o Mobral, um provão e o ENEM. Comecei a estudar aos 50 anos e consegui realizar esses estudos.*

Elisa: *Houve um período que fui muito humilhada pelos meus colegas, até de infância e de mocidade. Que todos estudaram, e alguém encontrava e perguntava: aí estudou para que? Já formou? Eu sou isso ou aquilo e você? Entendeu? Eu... falar o quê né? Tinha que dizer: cuidei de casa, dos filhos e do marido. Então... diziam: “não fez nenhuma faculdade”? Nem formou em nada? Então, depois assim... decidi voltar para escola.*

Selma: *Antes a gente ainda tinha aquela cisma porque você não tinha estudo. Muita coisa você não conseguia fazer ou tinha medo de dizer que sabia. E hoje depois que eu formei eu estou tranquila. Estou muito bem no meu emprego.*

A questão da pressão social também foi identificada como motivos de retorno à escola na pesquisa realizada por Soglia e Santos (2012, p.8) que assim assinalam: os “alunos estão retornando por necessidade de adquirir novos conhecimentos, pela vergonha de se perceberem analfabetos numa sociedade letrada, pelas novas exigências do mercado de trabalho, e pela cobrança ou estímulo da família”.

Em busca de concretização do sonho de concluir uma formação básica e obter o diploma, os entrevistados relatam como foi o processo de decisão em realizar a formação através do PROEJA e, nestes relatos revela-se que em muitos casos, essa escolha se deu de forma aleatória. A falta de conhecimento a respeito da oferta do PROEJA é notória, e essa situação é identificada quando alguns diplomados, inclusive

mencionam o fato de pensar que o curso poderia ser realizado em menor tempo que a EJA - ensino médio (não profissionalizante).

Esse entendimento dos diplomados reflete-se nos relatos da seguinte forma:

Amália: *Eu escolhi fazer PROEJA por causa de que me disseram que “era três vezes por semana”.*

Gisela: *foi minha irmã que me disse do curso, eu comecei e gostei. Foi porque, para mim, foi para terminar mais rápido. Me falaram que era mais rápido. Mas depois eu vi que foi normal, de três anos.*

Dinis: *É porque quando fui o colégio tinha pouca vaga então minha mãe foi lá e fez a minha matrícula no PROEJA.*

Jocelina: *Escolhi o curso porque era mais rápido.*

Bento: *Fui buscar o supletivo, como a gente conhecia e me disseram que agora tinha que buscar a formação para jovens e adultos. Por fim, tive a informação que eu queria e me indicaram para esse curso.*

Matias: *Foi pelo curso, eles me prometeram que era uma coisa que você ia se profissionalizar, além de estudar e terminar o ensino médio, ia ter uma segunda oportunidade de ter uma profissão.*

Estas situações mencionadas nos excertos acima remetem a uma importante necessidade de refletir acerca da publicidade dos objetivos do programa junto às escolas e às comunidades bem como sobre os anseios do alunado ao qual se destina.

Com relação ao número de matrículas no ensino médio profissional, assim se apresenta entre 2008 – ano da implantação e em 2014.

Tabela 8: Evolução do número de matrículas da educação profissional 2008-2014

Evolução do número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014					
Ano	Matrículas na Ed. profissional por dependência administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	942.917	132.732	322.362	36.120	451.703
2010	1.178.540	179.433	418.157	32.265	548.685
2012	1.398.193	224.892	505.714	31.056	636.531
2014	1.784.403	249.604	536.678	40.927	957.194
Δ% 2008/2014	89,2	88,1	66,5	13,3	111,9
Fonte: MEC/Inep					
Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).					
2) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao Ensino Médio.					

Em que pese haver uma crescente procura pela educação profissional, principalmente na Rede do Estado, como se observa no quadro acima, a distorção entre os números de matrículas e os diplomados é imensa. Sobre a alta taxa de evasão escolar, esta foi indicada na pesquisa de Silva *et al.*, (2012) configurando-se em 54%, no geral. No caso dos CEJA's investigados no presente trabalho, a evasão ao curso atingiu 80%.

Mesmo o tema da evasão não ser o foco, alguns relatos ao indicarem sobre o tema dos desafios da permanência também dão pistas dos fatores da evasão: falta de interesse, cansaço, e a difícil conciliação entre a família, a escola e o trabalho. Semelhante situação, sobre os motivos da evasão escolar no segmento de jovens e adultos foi alcançada nos resultados da pesquisa realizada por Soglia e Santos (2012, p.8) os resultados apontaram para: “por motivo de trabalho, os horários incompatíveis com a escola, as dificuldades de acesso ou o fato de a escola não atender às suas expectativas”.

Com resultados semelhantes, sobre a evasão na EJA – ensino médio, Liôncio (2009, p.15) aponta que “32,67% dos entrevistados pensaram em abandonar os estudos 57,41% apresentam dificuldades em conciliar trabalho e escola e, 53,47% apresentaram dificuldades na hora de retornar aos estudos e 39,39% relatam encontrar dificuldade na explicação do professor”.

De fato, acerca da relação professor e aluno e o processo de ensino aprendizagem, Abrantes (1992) destaca que a evasão escolar tem como uma das suas prováveis causas, a postura do professor em transmitir o conhecimento verticalmente não levando em conta a singularidade deste aluno, que possui um conhecimento prévio de acordo com suas vivências tornando-se um entrave à apreensão do que é visto em ambiente escolar e realmente aplicado no seu dia-a-dia. Percebe-se a dificuldade na construção de um novo conhecimento, pois não há espaço no contexto escolar para que consigam fazer a transposição de suas experiências.

Tais referências às causas de evasão são condizentes com os dados publicados pelo IBGE (2010) ao indicarem que cerca de oito milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%).

A falta de interesse e a necessidade de trabalhar são fatos que conduzem a necessidade de refletir sobre os alunos das classes populares, seus anseios e a necessária submissão às ofertas sob os modelos atualmente existentes: “A maior parte dos alunos acabam por inscrever-se naquelas escolas possíveis, sem real possibilidade de escolha, no estabelecimento representativo que já lhes está reservado” (Crahay 2000, p.418). O autor (idem) propõe que a solução proposta a esta cruel realidade:

É não aceitar que se perpetue esta ilusão devastadora. A igualdade das oportunidades morreu; há que trabalhar no estabelecimento de uma justiça corretiva na escolaridade básica. O princípio ‘cada qual com as suas capacidades’ deve ser substituído por cada ‘qual suas necessidades’.

Sobre a representação que os diplomados realizam acerca do curso mencionam a relação com os professores e os aspectos da atividade pedagógica, as aprendizagens da formação profissional e os reflexos dessa aprendizagem no campo pessoal, social e profissional.

Sobre os professores é interessante destacar que os diplomados mencionam o bom relacionamento entre professor e aluno, e indicam com maior número de vezes a postura assumida deste professor como “amigo” e “bom professor”.

Marcela: *Para mim o curso serviu para muita coisa, estou grata com os professores. Foram muito generosos. Que às vezes eu estava...hoje não quero saber! Vou desistir! Mas eles diziam...não acredito, nem pense em desistir.*

Gina: *A professora sempre ensinava que tem que planejar uma coisa antes de fazer, se vai fazer uma compra, tem que ver no orçamento, quanto vai gastar naquilo, e tem que planejar tudo.*

Georgia: *Eu tive ótimos professores.*

Gisela: *Copiava matéria e pedia explicação à professora. Os professores eram muito legais. “Nóis fazia” trabalho em grupo. Tudo fazia em grupo. Assim, tinha que ter participação, porque valia nota.*

Jocelina: *Porque na maioria do curso eu queria que o professor explicava como que era. Assim eu comprava roupa e como devia fazer. Ele explicava: primeiro pagar as dívidas e depois gastar.*

Ligio: *Aí a professora deram apoio para “nóis” nos ensino, e quando chegava atrasado mas sabia que a gente estava se esforçando.*

Lucia: *Os professores são ótimos para ensinar. Eu aprendi muito a economizar assim em casa.*

Lucelene: *Aí eu no começo do curso ficava apavorada: aí meu Deus do céu, e agora vem coisa que eu não sei. Besteira. Os professores eram um amor, eu vi que as coisas não eram um bicho de 7 cabeças, Isso aí eu consigo. Eu aprendo.*

Márcia: *Foi difícil, até acostumar, até pegar direito, assim... você não sabe muito as coisas, mas pelos professores, que naquele tempo os professores davam muita força pra gente, tinha professor que dava força, gente né. Era um amigo.*

Nivaldo: *Das aulas mesmo, era puxado, mas era bem explicado. Não tem nenhum professor que eu possa dizer que não ensinou. Eu gostava mais da área de linguagem. Quem não aprendeu foi porque não quis mesmo.*

Ser “amigo” e “explicar bem” são as duas das características mais assinaladas como atributo indispensável na prática pedagógica “do bom professor” segundo a ótica dos alunos da EJA, cujos resultados foram obtidos através da pesquisa de Barros (2010 a, p. 109): “Na visão dos alunos da EJA, as características que devem ter um bom

professor é aquele que: ajuda o aluno – 25%; é amigo 20%; criativo (20%); explica bem (18%) e atualizado (17%).” Nesse sentido, Cunha (1998, p.145) afirma que:

Difícilmente um aluno apontaria um professor como bom ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino, ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Entre as expressões usadas estão “amigo” e “compreensivo”.

Com resultados semelhantes, a pesquisa de Mellin (2009) apontou que as características de um “bom professor” estão muito ligadas à sua personalidade e ao seu carácter e estas características são também individuais e dependem da situação e da matéria. Os alunos pesquisados indicaram que para ser bom professor é necessário antes de tudo conhecer a matéria, tratar os alunos de forma amigável, ser criativo, entusiasta e inovador, ser exigente e manter a disciplina.

Ressalvado as menções positivas acerca da docência e sobre a postura amigável dos professores, alguns diplomados destacam algumas críticas que indicam pistas das condições contraditórias em que o curso foi realizado e o que gostariam que tivesse sido ofertado. Uma das críticas mencionadas está relacionada ao horário do curso, falta de professores, e a sobre a falta de estágio.

Sobre a falta de professores e o horário muito cedo do início das aulas, antes dos demais alunos de outros segmentos aduzem que:

Rodolfo: *Cumprir os horários foi o mais difícil, e também por ter ficado muito tempo fora da escola, tinha um desânimo em ir, mas pensava: tenho que terminar. Tive muita força de vontade. E isso falou mais alto.*

Simão: *Os horários são os mais difíceis, começa muito cedo e termina tarde.*

Gisela: *Tinha as dificuldades, mas não pensei em largar não. Mesmo uns dias cansados não pensei não. As dificuldades que eu tive foi... era o horário. Porque às vezes ultrapassava o horário de ir para escola.*

Mariana: *Nunca tinha feito um curso técnico. E fui, e comecei. Mas aí, “veio as dificuldades”. Um dia professor faltava, noutro faltava eu.*

Mario: *Tem que chegar às 18h00 no colégio, isso é difícil para quem trabalha e tem ainda que sair do serviço para ir para a escola.*

Adriele: *Eu trabalhava num salão e não tinha hora certa para sair, e tinha que chegar no colégio às 18h00, então combinei com as clientes para sair mais cedo.*

Lígio: *Esforçava para ir para a escola, pelo menos, se não entrava na primeira, entrava na segunda... “ocê dava” jeito para encaixar.*

Bento: *Eu não vou dizer que foi fácil. Toda vida, eu tenho comigo, de que regra é regra. Tem que cumprir o horário.*

Acerca espaço físico no local onde o programa foi implementado na Rede do Estado, os CEJA's, alguns relatos dão conta de alguns problemas tais como a falta de sala específica para os alunos do PROEJA:

Marcelo: *Difícil mesmo foi a escola que era da grade escolar que cada dia era uma sala, às vezes a gente chegava lá, não tinha uma sala específica, ou era dia de aula de laboratório. Um dia tinha outro não tinha. Nessa época quase que a gente desistiu, por causa disso. E ainda as reformas, muitos dias nem teve aula. Tinha dias que não tinha luz.*

Mariola no CEJA, *era assim difícil pelo horário e também porque muitas vezes porque era longe chegava atrasado. Outras vezes chegava lá, não tinha aula porque professor não ia ou a escola estava em reforma aí não tinha aula. O curso era assim, cada vez numa sala, foi assim muito tempo.*

Bento: *Na época teve problemas por causa da reforma. A primeira aula era num lugar, a segunda noutro. Foi terrível. O povo reclamava, mas não adiantava.*

Estevão: *No começo foi muito difícil, aí tive motivação dos próprios colegas, muitos deles desistiram. Tinha dia que tinha as aulas assim normal e noutro não tinha. Às vezes tiravam a gente da sala e mudava para outra. Não tinha assim uma sala só todos os dias. Tinha que chegar e perguntar onde ia ter a aula. Aí até que fica sabendo chega atrasado.*

Sobre os aspectos da questão da estrutura física e pedagógica dos CEJA's, no Mato Grosso, segundo se depreende da leitura do *Relatório da Comissão de Avaliação da Implantação dos CEJA's* (2010, p.14) que faz uma análise comparativa entre o período da criação de 2008 a 2010 aponta que “dentre as dificuldades encontradas destaca-se dentre outras: o espaço físico inadequado 58%; falta de professor para algumas áreas específicas 8%; falta de laboratórios 8%; carga horária diferenciada 16%”.

Dados semelhantes foram alcançados a partir da pesquisa sobre a *Política Educacional de Jovens e Adultos e o Processo de Implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011)*, sobre as condições da oferta educativa nos Cejas, Mello (2013, p.30) destaca que:

A realidade observada não apenas no interior dos CEJAs, mas nos desdobramentos das políticas pensadas para a EJA em Mato Grosso, nos permitiu intuir que fatores políticos, sociais e ideológicos, externos e internos, distanciaram o que havia sido idealizado das ações efetivadas, e, os 24 CEJAs implantados nos anos de 2008 e de 2009 em 20 municípios do Estado, funcionam apenas parcialmente, em face ao que havia sido planejado. Também que, estes fatores, ainda não permitiram à modalidade ser assumida como efetiva política pública de Mato Grosso. Portanto, as ações do governo continuam fragmentadas, desarticuladas e pontuais.

Sobre falta de aulas práticas, estágio ou salas para aulas de informática, assim mencionam alguns entrevistados:

Jocelina: *No curso não teve estágio.*

Dinis: *Faltou estágio.*

Leo: *Eu queria ter, tipo assim, ter feito mais aprofundado. Porque o curso que “nós fez”, “nós fez” muito corrido. EJA é daquele jeito né, curso “patrolado”, três dias por semana, né? Dois dias por semana no geral.*

Alexia: *Eu sabia que era um curso técnico, e queria fazer para ter mais conhecimento. Não foi como eu pensei, foi bom, mas podia ter sido melhor.*

Elisa: *Eu gostei, o problema que o curso não teve estágio. Eu... A gente saiu assim meio insegura. Para você trabalhar em administração, como você vai fazer, se, só ficou assim com a parte teórica. Na hora da prática, a gente ficava meio sem aula.*

Juraci: *Acho que faltou mais, aula de laboratório.*

Mariana: *Nunca tinha feito um curso técnico. Todo mundo queria fazer, diziam que era bom. Mas um dia professor faltava, noutro faltava eu. Mas acho que devia ter mais aula de informática. O laboratório sempre estava com problema.*

Walter: *O curso foi muito fraco.*

Mauro: *Foi bom, mas teve muita coisa que não aconteceu. Eles prometeram que nós teríamos principalmente oficinas. Teve várias que eles prometeram que não aconteceu, na parte prática. Chegou num momento de falar que nós teríamos que fazer um currículo para a gente mandar para uma empresa e que teria até estágio. Mas não houve o estágio.*

Simão: *Faltaram mais aulas práticas Tipo assim, um estágio, deveria ter um estágio. Sala de laboratório.*

Lígio: *Sobre uso da internet não aprendi muito, porque não pratico mais hoje. Só as poucas aulas que tive lá no colégio.*

Quanto às críticas elaboradas por alguns entrevistados quanto à falta de estágio no curso de técnico administrativo e a indicação da necessidade de mais aulas práticas está consonante ao resultado da pesquisa realizada no IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Instituto Federal de Goiás, com egressos do PROEJA ensino médio, cujos resultados apontam que: “Para 72% dos educandos o fator mais relevante é a necessidade de aulas voltadas para a prática técnica, uma vez que esta questão foi muito aquém na primeira oferta do PROEJA” (Machado e Morais, 2013, p.698).

É interessante assinalar que segundo se pode depreender da análise da Matriz Curricular da proposta do PROEJA, disponibilizada pela SEDUC –Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso há a previsão das seguintes regras concernentes ao estágio regulada pelo ROP – Regras de Organização Pedagógica (2011, p.6): “sua oferta não é obrigatória para os cursos PROEJA, no entanto, o aluno que comprovar sua realização e conclusão, este será contemplado em seus documentos escolares, desde que tenha sido acompanhado e registrado pelo CEJA/escola”. Sobre o aspecto da responsabilidade da oferta do estágio, prevê o documento do ROP (Mato Grosso, ROP, 2011, p.6) que:

O CEJA/Escola para ofertar o estágio para o aluno PROEJA ‘a priori’ deverá contar com a anuência da SEDUC, porque envolve disponibilidade financeira para contratação de profissional realizar a orientação, supervisão e avaliação do mesmo em consonância com a legislação escolar vigente.

Há aqui um claro impasse sobre estágio. Um estágio supervisionado é necessário e indispensável para a formação do futuro técnico, mas segundo se depreende da legislação em vigor, a responsabilidade pela busca do estágio e/ou captação de parceiro que ofereça uma oportunidade de colocar em prática a teoria, de melhor se preparar para enfrentar o mercado de trabalho é do aluno.

Essa situação agrava ainda mais a distância existente, no que se refere à qualidade do ensino, entre o que é ofertado pelo PROEJA nas Instituições particulares, federais, e com os parceiros do sistema “S”, em comparação com aquela ofertada pela Rede do Estado. Com exceção desse último, as demais instituições ofertam na modalidade EJA/PROEJA o estágio aos alunos junto a empresas e comércio.

Essa característica diferenciadora que o sistema escolar realiza remete-se a atender com acuidade a análise de Bourdieu (1998, p.41) que tem considerado ser a escola:

Como “um dos fatores mais eficazes de conservação social”, pois fornece a aparência de que vivemos numa sociedade onde todos têm igualdade de oportunidades, não estudam porque “não querem”, “não se esforçam”, “têm problemas”, quando no fundo, o problema está na própria instituição escolar que não está apta para receber a diversidade real de situações que os alunos apresentam e exigem que todos se enquadrem igualmente as mesmas regras.

O problema da exclusão de jovens e adultos do processo de escolarização é decorrente, na maioria das vezes, das péssimas condições sociais e econômicas do país que, “por um lado, dificultam o acesso da grande maioria que se vê impossibilitada de estudar, por outro, impulsiona o abandono precoce dos que conseguem ingressar no sistema escolar brasileiro” (Silva e Baracho, 2007, p.71). Também nesse caso merece destaque a análise de Benavente (1978, p.71) a despeito do insucesso escolar e sua relação com a instituição escolar,

O insucesso escolar não é de fato um defeito de funcionamento do sistema escolar, mas sim um objetivo contido na instituição escolar. A escola está antes de mais ao serviço das classes médias e superiores e funciona como instrumento de legitimação dos privilégios sociais. Só a transformação radical da sociedade e da sua estrutura, da sua filosofia e da sua política pode resolver cabalmente o problema do insucesso.

b) Dos reflexos da aprendizagem realizadas para o campo pessoal e escolar

Nesse momento, a partir da análise dos relatos acerca do âmbito escolar cabe ressaltar que com relação ao curso em geral, a maioria menciona que a formação

profissional integrada foi significativa e desta forma 82%, afirma que indicariam o curso para amigos e familiares.

O mesmo resultado foi observado com egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás que indicaram a preocupação com a manutenção da oferta do curso: “Com a finalização do curso, todos os egressos demonstraram preocupação com a divulgação e a continuidade da oferta do curso de PROEJA, uma vez que acreditam ter sido uma formação significativa, necessitando continuar e atender outros sujeitos” (Machado e Moraes, 2013, p. 698).

Sobre o curso os diplomados mencionam:

Nivaldo: *Gostei de tudo, principalmente dos passeios nesses lugares, nessas empresas.*

Rosália: *Já conhecia o colégio, fui lá saber do curso. Era o que eu queria. Achei que era boa ideia do curso.*

Rosa: *Eu acredito que as pessoas que hoje fazem um curso assim, devem estar bem melhor que quando começou. Acho que tem mais oportunidade de ver o mundo diferente, de quem faz EJA regular.*

Jocelina: *Eu gostei muito do curso. Das festas que nós fizemos mesmo, as minhas bagunças, fazia teatro.*

Lucia: *Ah eu sei que foi bom fazer o PROEJA.*

Marcia: *Ah, essa daí foi a melhor escola que eu já tive. Os professores, os alunos, as amizades que a gente fazia. Nós até viajamos juntos para Bolívia.*

Os relatos dos entrevistados também indicam transformações no campo pessoal, social, escolar mas um pouco menos no campo profissional como se verá no item a seguir das trajetórias profissionais.

No campo pessoal assinalam o efeito positivo com relação à autoestima e ao seu desenvolvimento pessoal:

Selma: *O estudo que eu fiz do PROEJA técnico de administração, me ajudou muito, muito, mas muito mesmo. Foi muito difícil. Mas foi muito bom. Eu tive uma experiência muito boa porque foi bem além do... estudar, aquela correria de estudar. Parece que você... assim... conhecer pessoas. Você conhece novas pessoas. Quando eu estava lá recebendo meu diploma eu me “bilisquei” e disse: acho que eu estou sonhando!*

Lucilene: *Foi bom para mim porque eu... igual interagir com outras pessoas conhecer novas pessoas, novas amizades. Aprendi muita coisa lá no curso. Me comunicar com as pessoas.*

Amália: *Hoje estou conhecendo pessoas diferentes, com mentalidades completamente diferentes das que eu tenho, todas diferentes, com assuntos diferentes, tudo diferente. Mudou para mim, que agora eu tenho mais conhecimentos em outras coisas, e a gente às vezes vive numa vidinha ali só naquele lugar, sabe só daquelas conversas e daí você pra um lugar com pessoas com mais conhecimento você aprende coisas melhores, você vê outro tipos de pessoas, pessoas que podem me passar experiências que eu não tive ainda e que podem me ajudar, esse tipo de pessoas.*

Jamila: *Porque a formação que eu consegui com este curso técnico me ajudou seguir em frente. Eu acho bonito ter feito curso técnico... Então me incentivou apesar da minha idade, eu tô animada ainda. Eu acho que foi o estudo em si. Para mim foi a melhor experiência, e de certa forma eu não consigo parar mais, parece que aquilo me incentivou. Este estudo, um puxa o outro, e aí vou fazendo outros cursos. Na vida pessoal melhorou muito... 100% na minha vida. Eu era uma pessoa parada, quieta, caseira, só cuidava do lar, e era muito vergonhosa, dava desespero de ser aquela pessoa. Queria me esconder das pessoas. Timidez e vergonha da idade, vida, como vou enfrentar um ônibus com um caderno para minha idade e tudo. Aprendi mexer com computador, comprei um para mim e hoje em qualquer lugar eu converso com todo mundo. À tarde faço um tour por Europa, vejo as coisas lindas do mundo.*

Jocelina: *A timidez foi acabando. Hoje falo normal na frente das pessoas. Superei a vergonha.*

Leo: *Aí mudou o estilo. O que aprendi principalmente o que aprendi no curso técnico, como lidar com gente “ave maria”! Isso pra mim esse foi um aprendizado bom demais!*

Mário: *Foi muito bom conheci bastante gente, sei lá... na realidade eu tinha medo de conversar com as pessoas, né, que a gente é lá do mato. Era tímido com certeza é que lá no mato você só vê seu pai sua mãe, e talvez 2 ou 3 ali. Não vê pessoas como aqui, a todo hora você está vendo gente diferente. Todos os meus sonhos que tinha, tô realizando aos poucos. Devagarinho tô lutando toda vida como venho lutando, toda minha vida trabalhando, sempre honesto. Meu pai sempre me ensinou isso.*

Márcia: *Ah, essa daí foi a melhor escola que eu já tive. Os professores, os alunos, as amizades que a gente fazia. Nós até viajamos juntos para Bolívia. Consegui um conhecimento muito bom, que a pessoa que fica em casa, e não conhece ninguém, você sai par estudar, você conhece novas pessoas, faz novas amizades.*

Pascoal: *O curso foi um com complemento muito bom na minha vida, que me ajudou muito. Então, primeiro lugar agradecer a Deus, mas o curso ajudou sim. Não tenho do que reclamar. Para mim foi bom. Ia reclamar se não tivesse terminado.*

Rodolfo: *Esse curso mudou minha vida. Nesse aí durante o tempo parado, fiz curso de torta, bombom recheado... eu tava parado, fazia extras, e ainda fazia doce; Hoje não, minha cabeça depois do PROEJA é diferente. Antes eu não falava, e se fosse fazer uma redação, era tudo atrapalhado. Agora sai melhor. Tinha que virar de costa para falar na sala. O que mais me ajudou muito mesmo foi fazer esse curso. Aprendi muita coisa.*

Mauro: *A gente não tem mais aquela mente, hoje em dia, o povo vive pelo ...vamos supor, a maioria vive pelo agora. Só aquele momento, e o estudo faz enxergar o amanhã. Eu trabalhava muito e usava pouco a minha cabeça, meu raciocínio agora uso mais. Então isso já é uma coisa bem que ajudou bastante mesmo.*

Nivaldo: *Uma experiência nova. Que nada é perdido, daquilo que aprende.*

Odete: *Eu aprendi falar com as pessoas.*

Lígio: *Me ajudou pela parte da discriminação de que eu não tinha estudo porque hoje eu estou de cabeça erguida porque tenho para bater qualquer outro de frente. Antigamente eu não tinha, ficava murchinho.*

Irene: *Quando comecei a fazer o PROEJA, eu tinha medo de computador. Hoje, eu até tenho o meu aqui na minha salinha de estudo. Não sei tudo, mas já sei muita coisa. Agora eu faço pesquisa, eu tenho email, falo com os amigos, imprimo documentos.*

Walter: *Olha, eu sempre tive dificuldades como matemáticas. Sempre procurei resolver, tinha muito erro de português. Falava muito mal. E escrevia errado. Comecei a ler muito para aprender. Fui melhorando, lia artigo de jornal, revistas e livros. E fui melhorando.*

Para as mulheres, estas revelam ainda que a formação profissional ajudou com a organização da economia do lar:

Juraci: *Esse curso foi importante pra mim porque eu fui adquirindo mais conhecimento, principalmente na área administrativa. Agora, depois do curso, aprendi a economizar. Os filhos também já aprenderam. Não gasto tudo não. Pesquiso nos lugares mais baratos, em três lugares. Assim consegue economizar.*

Rosália: *Eu percebi melhoria em benefício para mim mesmo em relação a gastos que eu tinha, era um pouco descontrolada. Não guardava dinheiro, na metade do mês, já não tinha mais nada. Era muito gastadeira, gastava muito. Aprendi a segurar mais um pouco.*

Gina: *Aprendi a organizar a própria vida, quando a gente fala em administração, a professora sempre ensinava se você fazer... tem que planejar uma coisa antes de fazer, se vai fazer uma compra, tem que ver no orçamento, quanto vai gastar naquilo, e tem que planejar tudo. Foi bom mesmo. Isso que ela nos ensinou. Administro tudo em casa.*

Mariana: *Aprendi a economizar. Gosto muito de maquiagem, de roupa. E com esse curso aprendi a cuidar melhor da casa, fazer uma compra no super, quem faz um curso assim, é ótimo. Você valoriza mais seu dinheiro. A gente que é assalariado tem fazer milagre, ainda mais quando tem criança pequena.*

Segundo apontam os entrevistados sobre em que utilizam o aprendizado na EJA ensino médio observou-se que tendem a mencionar o uso das aprendizagens mais em torno das questões pessoais e familiares, relacionadas à autoestima e economia doméstica, por exemplo, do que propriamente em função do exercício profissional.

Tais resultados se assemelham àqueles apontados na pesquisa realizada por Liôncio (2009, p.24) “cujos entrevistados indicaram na ordem de 81,82% que o conhecimento adquirido no ensino médio EJA será utilizado em seu dia-a-dia”. Da mesma forma os resultados da pesquisa de Machado e Moraes (2013, p. 700) mostram que: “Além do destaque para o aprimoramento da sua profissão, as falas indicam um aspecto fundamental para os educandos da EJA que é o resgate da autoestima”.

c) Percurso Escolar Pós- PROEJA

Para alguns entrevistados a diplomação de ensino médio permitiu o prosseguimento dos estudos a nível superior. E neste caso cabe destacar que sob a ótica do gênero, mais uma vez a presença feminina se apresenta com destaque nesse grupo.

Dentre as mulheres entrevistadas, assim mencionam acerca da atual situação escolar;

Amália: *Eu entrei na UNIVAG (Universidade de Várzea Grande - privada) pelo projeto: “Força Mais Brasil”, que tem 30% de desconto. Eu consegui uma vaga à noite no curso de pedagogia.*

Jamila: *Eu fiz uma prova na UNIC - Universidade de Cuiabá – (privada) para assistente social. Estou no início.*

Irene: *Estou no 4º semestre de pedagogia, faço EAD.*

Rosa: *Estou fazendo faculdade de direito na particular e faço estágio na delegacia de polícia.*

Quanto aos homens, três seguiram cursos universitários nas áreas de Gestão de Empresa, Gestão Ambiental e Direito:

Marcelo: *Depois do Proeja fiz Gestão de Empresas e Varejo. Tecnólogo faculdade privada.*

Bento: *Estou fazendo curso de Direito na UNIVAG – Universidade de Várzea Grande.*

Estevão: *Estou na faculdade de Gestão Ambiental na UNIC – Universidade de Cuiabá.*

Essa postura de prosseguimento nos estudos está prevista no Documento Base PROEJA (2007, p.35):

Uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos.

Quanto à continuidade de estudos observou-se que no caso deste grupo, apesar do aspecto positivo de 18% seguirem os estudos em nível universitário, esta é uma decisão tomada por uma reduzida maioria. Para além daqueles que seguiram os estudos na graduação, outros optaram por realizar outro curso técnico. Neste caso, para as mulheres se destacam os seguintes cursos:

Lucilene: *Depois do PROEJA, fiz curso de RH com no SENAI. Comecei a fazer o curso de tecnólogo no controle de obras no Instituto Federal. Estou no 4º semestre, no instituto Federal! Passei no vestibular, não foi pelo ENEM. A média do vestibular é 7. Eu passei em 1º Lugar.*

Márcia: *Técnico em enfermagem na UNIC-Universidade de Cuiabá (Pronatec).*

Alexia: *Fiz no SENAI, um curso de Secretariado.*

Fabíola: *Depois do PROEJA... consegui uma vaga pelo PROUNI e estou fazendo o curso tecnólogo de estética.*

No caso dos homens, os cursos técnicos em outras áreas foram as seguintes:

Leo: *Eu “ficho” um curso do SENAI de pintura em obra construção.*

Walter: *No SENAI fiz Técnico em Refrigeração. Fiz um curso de Segurança e Vigilante. Comecei a fazer Mecatrônica no CEFET. (Engenharia de automação industrial).*

Mario: *Fiz um de MOPI daquele de dirigir caminhão de carga, que eu troquei minha Habilitação. Fui até lá naquele SENAC.*

Em análise destes dados, sob a ótica do gênero, as mulheres apresentam um número maior de presença no ensino superior. São quatro mulheres cursando atualmente o ensino superior (Pedagogia, Direito, e Assistente Social) e quatro em áreas técnicas como enfermagem, estética, segurança no trabalho e técnica de obras, contra três dos homens com estudo em nível universitário, e quatro que se declaram atualmente frequentando algum tipo de curso, concentrados em áreas de direção veicular, construção e segurança.

A busca do ensino médio profissionalizante, como mencionado em alguns dos relatos neste grupo do PROEJA é marcada pela motivação de melhor colocação no mercado laboral e mobilidade social.

Quanto ao futuro, os entrevistados que ainda não estão realizando estudos de ensino superior esperam poder concretizar mais essa etapa (graduação). Entre aqueles que expressam a vontade de realizar uma formação superior, assim relatam:

Elisa: *Minha vida continua igual, no mesmo emprego, mas agora tenho mais amigos, e quero seguir estudando. Quero ser psicóloga.*

Lucilene: *Eu tinha vontade de estudar na área de construção, tipo arquitetura, engenharia, seja o que for qualquer outra área da construção. Vou entrar em engenharia.*

Odete: *Ainda sonho ir para faculdade, na área de saúde, ou assistente social.*

Selma: *Eu pretendo fazer faculdade de assistente social.*

Alexia: *Eu quero fazer pedagogia, eu quero fazer. Quero fazer numa particular, porque numa federal nunca pensei não.*

Adriele: *E eu ainda pretendo fazer uma faculdade. Faculdade de RH (...) ou estética ou um curso que você tipo assim depois você vai elaborar seu próprio produto, não lembro o nome do curso, acho que é química.*

Mário: *Sempre toda vida falaram para mim. “Estuda, estuda”. Meu sonho mesmo é fazer uma faculdade meu sonho é fazer o curso de Direito. Meu sonho, meu sonho é fazer esse. Mas ainda não consegui fazer... estou na luta.*

Dinis: *Fazer faculdade e crescer na vida. Fazer curso de Direito.*

Lúcia: *Em termos de estudo eu pretendo fazer faculdade. Eu sei que estou com 27 anos, eu acho que não estou “véia” não para entrar na faculdade de enfermagem.*

Pascoal: *Eu pretendo agora, no ano que vem fazer uma faculdade. Ou de administração que para mim acho que seria melhor ou administração ou radiologia. Essas duas, para mim não tem mais outra. É só essas duas.*

Gisela: *Pensando em fazer vestibular na área de saúde. Quero fazer radiologia ou biologia.*

Joana: *Meu sonho é fazer faculdade de educação física.*

Juraci: *Tenho vontade de fazer faculdade mas como a dificuldade ainda bate na porta mais pra frente eu penso fazer a faculdade. Eu penso fazer uma faculdade antes do 50 anos.*

Laila: *Esse ano vou fazer ENEM e no próximo ano quero fazer radiologia. Queria ter um outro trabalho. Falta coragem, falta de vontade. E apoio do meu companheiro. Porque ele não gosta. Se eu tivesse sem ele, poderia dedicar mais para mim, ir trabalhar fora. Minha vida poderia ser melhor.*

Marcela: *Quero fazer faculdade de assistente social.*

Mariana: *Como eu falei, eu trabalho na área de educação, então penso em fazer pedagogia.*

Matias: *Eu queria concluir o ensino médio. Agora meus planos é ter uma faculdade. Mas nesse momento não tenho condições de pagar uma faculdade de administração.*

Rodolfo: *Quero fazer faculdade de publicidade.*

Rosália: *E eu quero dar continuidade na área de administração, porque gostei dessa área. Quero fazer a faculdade. Meu sonho era ir para faculdade, curso de administração.*

Jocelina: *Estou querendo fazer o curso de técnico de enfermagem.*

Leo: *Espero mais ainda desse curso no futuro. Eu tenho vontade de crescer ainda por esse curso. Eu tenho vontade de fazer outro curso técnico. Porque o curso técnico, tipo assim, você entra na área de trabalho mais rápido do que faculdade tipo técnico de segurança no trabalho. Eu tenho interesse de seguir como encarregado pegar uma firma para assinar a carteira, porque já trabalhei de carteira e a gente tem mais segurança, tipo assim quando sobe num telhado se cair tem seguro, do jeito que tô, se cair, fico sem trabalhar e sem dinheiro.*

Maria: *Então, eu pensei em fazer curso de logística. Ou segurança do trabalho, ou que tem tudo a ver lá também, que lá precisa que não tem ninguém lá agora. E a dona falou que se eu fizer o curso de recursos humanos, eu ficaria como assistente dela. Quero fazer universidade. Mas não tenho condições, vou optar a técnico, pelo PRONATEC que são apenas dois anos.*

4.4. Trajetórias profissionais

Será admirável o nosso novo mundo? A quem serve esta civilização que se diz moderna e funcional e, ao aparato das técnicas, sacrifica o espírito? O espírito, considerado realidade menor, o espírito tolerado, quando não reprimido. Qual o lugar do homem, numa sociedade dominada pela máquina? Qual o caminho para o indivíduo que reivindique a liberdade interior e o direito à sua individualidade, à sua singularidade? (Aldous Huxley, Admirável Mundo Novo, 1932).

Este capítulo tem por objetivo conhecer como se configuram as trajetórias profissionais dos diplomados no PROEJA, antes e após dois anos da diplomação. A partir dos relatos foi possível conhecer quando e sob quais condições a inserção dos diplomados ocorreu no mundo do trabalho, como estas trajetórias foram construídas e se desenvolveram ao longo da vida profissional, e como se estruturam atualmente

comparando a situação antes e após os dois anos de diplomação no curso técnico administrativo.

Ao longo do texto utilizará o termo “trajetórias profissionais” ou “trajetórias laborais” como sinônimos e ambos alinhados à concepção de “trajetórias” que segundo Paul (1992, p.149), que caracteriza o uso do termo como “uma ligação entre a história profissional individual e a estrutura do mercado de trabalho que produz as trajetórias e modalidades típicas dos caminhos profissionais”.

O uso do termo adotado aparece em vários trabalhos como enfoque para estudar sequências de experiências laborais¹⁶⁴, os distintos fatores que operam na construção dos itinerários (Guzmán, Mauro y Araújo, 1999)¹⁶⁵ sendo entendido não somente como uma categoria objetiva e mensurável, mas também como uma experiência social que se constrói em relação com a cultura, o mercado e a subjetividade de cada indivíduo, a partir dos significados que estes atores sociais atribuem a sua própria vida laboral¹⁶⁶.

Assim, com o intuito de conhecer como se configuram as trajetórias individuais permeadas pelas estruturas das relações sociais em que o ator social age, esta análise se organiza em torno de dois momentos: Trajetórias profissionais antes do PROEJA; trajetórias profissionais após o PROEJA.

a) Trajetórias Profissionais antes do PROEJA

As trajetórias profissionais destes entrevistados são marcadas por uma entrada precoce no mundo do trabalho: 33 % iniciaram entre os sete e dez anos de idade; 34% dos onze aos quinze anos e 30% entre os dezesseis e dezoito anos. Apenas 3% iniciaram o labor acima dos dezoito anos de idade.

O tipo de atividade laboral exercida inicialmente, considerando as atividades remuneradas e não remuneradas apresentam variações importantes em função do gênero e do território (rural e urbano). Em relação às mulheres, estas apresentam uma trajetória

¹⁶⁴ Dombois, R. (1998). Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana. . In Lulle, T., Vargas, P. y L. Zamudio (coords.). Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales Colombia. Ed. Anthropos-CIDS.

¹⁶⁵ Guzmán, V., Mauro, A. & Araújo, K. (1999). Trayectorias laborales de mujeres. Cambios generacionales en el mercado de trabajo. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer.

¹⁶⁶ Márquez, F. (2001). Trayectoria de vida y trabajo en sujetos pobres. Propositiones, n. 32. Santiago de Chile.

diferenciada do homem que se destaca de sobremaneira quando situada num contexto rural.

As mulheres da zona rural recebem desde cedo as orientações dos pais para determinadas atividades tipicamente femininas: como a limpeza da casa e os cuidados com a alimentação bem como a conciliação destas funções com as atividades fora da casa, como no caso da lavoura e dos cuidados com pequenos animais. No caso das mulheres da zona urbana, o cenário não é diferente quanto às orientações para o trabalho no espaço feminino, e estas devem compartilhar seu labor fora de casa com ocupações semelhantes tais como a de babá, limpeza e empregada doméstica.

Para as mulheres do meio rural, assim retratam seu cotidiano laboral inicial:

Márcia: *Eu ajudava a mãe em casa e depois o pai na lavoura. Sempre fui menina trabalhadora. Eu tinha menos de dez anos quando comecei na roça. Ajudava a mãe em casa, limpar, lavar e cozinhar e ajudava o pai na roça.*

Selma: *Assim, a gente era muito pobre, a gente estudou muito pouco porque tinha que ir para a lavoura tinha que trabalhar. Eu tinha menos de doze anos.*

Elisa: *Lá na roça a gente ajudava a mãe. Nós éramos pequenos, mas ajudava a criar os outros pequenos. Eu era tão pequena, que eu lavava roupa e enganchava roupa no varal para torcer. Cada um tinha sua tarefa. Eu tinha uns oito ou nove anos.*

Joana: *Eu tinha uns nove anos levantava às 06h da manhã com meu pai, ia para roça carpir, para plantar mandioca. Até 12h00, em ponto, não tinha nem chinelo, eu vinha até queimando os pés. Eu fazia chinelo com folhas grandonas, não lembro o nome, mas serve para fazer chinelo. Ia pra casa no sol de 12h não é como agora, era areia que queimava.*

Juraci: *Meu primeiro emprego foi aos doze anos de idade cortando cana junto com minha mãe pra ter o que comer, larguei a escola.*

Marcela: *Eu comecei com sete anos de idade, na lavoura de café com meus pais. Também fazia todo serviço de casa, limpar, lavar e cozinhar. Meus irmãos só na lavoura.*

Tal como as mulheres, os homens que iniciaram o labor na zona rural começaram a trabalhar muito jovens na lavoura e sem qualquer remuneração, dado que tal como as mulheres trabalhavam na roça que era explorada pela família. No entanto, ao contrário destas em nenhum relato é retrato qualquer referência à participação destes homens nas tarefas domésticas, as quais ficam exclusivamente sob a responsabilidade do gênero feminino.

Vejam como os homens retratam essa realidade.

Leo: *Comecei a trabalhar com dez anos na roça.*

Mário: *Na realidade eu comecei a trabalhar quando eu tinha treze anos de idade, trabalhei na roça, junto com meu pai, que “nós tinha”, uma terra lá no Pará e fiquei cinco anos da minha vida trabalhando lá. Lá “nós fazia” de*

tudo do serviço: lá nós plantava roça derrubava mata, plantava capim... Fazia cerca, de tudo a gente fazia lá. Trabalhava braçal.

Bento: *Eu comecei a trabalhar com oito anos, por causa da criação nossa. Era da roça. Comecei a trabalhar cedo. Morei na roça até os doze anos.*

Estevão: *“Nóis” começamos a trabalhar na roça desde cedo. “Trabaiava, nois trabaiaba” desde cedo. Desde às 06h00 horas. Trabalho de campo, tocar passarinho da lavoura. Tinha uns nove anos. Trabalhava com a família.*

Nivaldo: *Eu sempre ajudei na lavoura, desde pequeno, desde uns oito anos.*

Mauro: *Comecei a trabalhar desde cedo, fui capinar, plantar e limpar roça e quintal. Tinha uns dez anos e aos quatorze fui trabalhar na cidade também carpia e limpava os terrenos e ajudava em construção.*

Nivaldo. *Comecei aos nove na lavoura com os pais. Depois fui morar com as avós. A gente tinha que ajudar ele tirar água, separar bezerro, tirar leite. Das 04h00 da manhã, ao 12h00, tomava banho e ia para escola.*

No contexto urbano, a idade média de iniciação à atividade laboral assemelha-se à da zona rural, mas quanto ao tipo de labor, este se diferencia totalmente. As ocupações das mulheres, no meio urbano concentram-se nos serviços domésticos, principalmente como domésticas ou babás:

Adrielle: *Eu tinha quatorze anos, eu comecei a trabalhar lavando roupa de criança de gente rica.*

Lúcia: *Eu comecei a trabalhar era nova, tinha doze anos. Comecei a trabalhar em casa de família.*

Lucilene: *Aos dez anos comecei como ajudante, ajudar a cuidar de filho dos outros ajudar a cuidar de casa... tipo babá, que se fala hoje.*

Mariana: *Com uns doze anos eu era babá, cuidava de crianças.*

Odete: *Com nove anos, comecei de babá.*

Georgia: *Comecei a trabalhar em casa de vizinhos de doméstica aos doze anos.*

Rosa: *quando eu fiz uns quinze anos, fui trabalhar de doméstica.*

Laila: *Eu comecei a trabalhar aos dezessete anos, mas não ganhava muito, era de vendedora de roupas numa loja.*

No caso das mulheres sobressai ainda o fato de que muitas delas trabalhavam em troca de alimento e moradia:

Lúcia: *Depois que a mãe morreu foi morar com uma irmã e dependia dela. Então eu tinha que trabalhar para ajudar em alguma coisa.*

Maria: *Eu comecei a trabalhar com quatorze anos em casa de família. Aí trabalhei até os dezoito anos. Ganhava pouco, quase nada. Era assim eu tinha onde morar e o que comer.*

Márcia: *Eu comecei a trabalhar na cidade, na casa de uma tia minha e trabalhei lá cinco anos com ela nessa época tinha quase dez anos. Trabalhava em troca da comida e da casa, porque meus pais não podiam cuidar de mim melhor, e era para eu poder estudar na cidade, mas minha tia não me colocou na escola.*

***Amália:** Comecei a trabalhar aos doze anos como doméstica na casa de uma família e para cuidar das crianças menores. No começo era em troca de comida, e de algumas roupas.*

Os homens que começaram a trabalhar na cidade não mencionam a falta de remuneração, no entanto, a sua pouca idade e o tipo de atividade exercida - ajudantes de estoque ou em oficina mecânica e fábrica de tijolos – deixam antever níveis de remuneração bastante reduzidos.

***Matias:** Eu comecei a trabalhar com quatorze anos, como ajudante de oficina, com limpeza da oficina, lavar peças, trocar peças, algum servicinho que eles iam me ensinando.*

***Rodolfo:** Eu comecei a trabalhar na cidade eu tinha doze anos num mercado. Fazia de tudo, na parte de verdura, estoque, limpeza, aqui mesmo em Várzea Grande.*

***Walter:** Eu comecei a trabalhar com dezessete anos. Comecei numa cerâmica em Brasnorte a 700 km daqui da capital.*

Esse cenário conduz a questionar: quais os motivos subjacentes a essa entrada precoce no mercado laboral? Os motivos para o labor precoce não diferem daqueles mencionados pelos entrevistados da zona rural ou urbana: ajudar os pais na produção de alimentos para consumo próprio ou para venda; complementar a renda em casos de trabalho fora de casa, ou mesmo, como indicaram algumas entrevistadas, aliviar as despesas em casa frente a grande quantidade de irmãos (em média 5.7 filhos por família).

Assim relatam a necessidade de trabalhar antes de atingir a idade adulta, ambos os gêneros:

***Adriele:** Comecei a trabalhar cedo, bem cedo, para ajudar aos meus pais. Comecei fazendo isso e trabalhei de doméstica. Meu pai por ser alcoólatra, quase não levava dinheiro para casa e minha mãe não trabalhava de birra para não dar o braço a torcer para ele. Aí vinha necessidade e tinha que trabalhar para ajudar só pra ter um pouco mais dentro de casa, comprar comida.*

***Jamila:** Comecei lavando roupa, e cozinhando no sítio para ajudar meus pais.*

***Leo:** Eu trabalhava na roça, na lavoura, para ajudar meus pais.*

***Lucilene:** Trabalhava porque meus pais não tinham condições de dar o de comer para todos em casa.*

***Mário:** Todos tinham que ajudar na roça, tinha muito “servicio” todos os dias, não tinha férias nem feriado.*

***Pascoal:** eu trabalhava para não ter que pedir dinheiro para minha mãe, que ela tinha pouco e mal dava para comer, não era justo.*

***Elisa:** Meu pai nos abandonou e precisei trabalhar fora de casa. Aí, “nóis tivemos” que escolher, ou estudava ou trabalhava. Nós optamos para trabalhar, larguei de estudar e fui trabalhar na casa de outros com doze anos.*

Juraci: *Eu tinha que ajudar meus pais, “nois era” muito pobre.*

Marcela: *Eu trabalhava na enxada até os dezesseis anos para ajudar os pais na roça, porque meus irmãos eram mais pequenos.*

Mariana: *fui trabalhar para ajudar meus pais a criarem os irmãos. Então eu ajudava minha mãe em casa e trabalhava fora para ajudar a comprar comida.*

Mauro: *Ajudava os pais na roça, e na cidade comecei a trabalhar numa loja para ajudar os pais também.*

Odete: *Eu trabalhava para ajudar com a renda em casa.*

Walter: *Eu fui trabalhar numa cerâmica porque meus pais precisavam de ajuda para viver e eu não tinha nem como vestir para ir à escola.*

Com base nos relatos verifica-se que a entrada mais ou menos imediata da criança-jovem no mercado de emprego precário e desqualificado. É a situação mais frequente após a interrupção escolar, ou mesmo durante a escolarização. Em geral observa-se que o trabalho se insere num ciclo em torno da família, como mão de obra familiar ou como complemento de renda. Semelhante resultado encontra-se na obra de Ferrão e Almeida. (2000, p.19) cujos resultados apontam que “ser posto a trabalhar (para os pais) é o destino mais comum dos abandonantes”.

Já a reduzida idade com que os entrevistados iniciaram a sua trajetória profissional configura uma situação de trabalho infantil em tudo semelhante à retratada por Covolan e Machado (2012, p.10): “A idade com a qual começaram a exercer o trabalho remunerado caracteriza nitidamente o trabalho infantil, considerando que aproximadamente 60 % teve sua primeira ocupação antes dos 12 anos de idade”.

Os retratos destas trajetórias mostram a condição de penúria e da necessidade de trabalho para sustento familiar, a tal ponto, que a questão legal da menor idade ou da falta de remuneração em espécie, não era questionada, nem da parte da família e tampouco do menor e muito menos daqueles que os exploravam.

Sob este ponto, assinalam Covolan e Machado (2012, p.10) que a “adoção de crianças do campo, geralmente meninas, por famílias urbanas em melhores condições financeiras, para que estas servissem como empregadas domésticas em troca de casa e comida é uma prática antiga no país”.

Esse retrato social condiz com a pesquisa apresentada pela OIT (2003) que com referência aos anos entre 1992-2001 observaram a existência das seguintes tendências e características gerais do trabalho infantil: enquanto a maioria dos meninos é empregada em ocupações diversas no campo e na cidade, a maioria das meninas é de trabalhadoras domésticas. O trabalho infantil concentra mais as pessoas de cor negra e parda do que

branca e a maior percentagem de crianças envolvidas com atividades laborais trabalha no setor agrícola, seguido pelo setor de serviços, do comércio, da produção de manufaturas e da construção civil.

Atualmente, o trabalho infantil é considerado ilegal, segundo os ditames da Constituição Federal de 1988¹⁶⁷, bem como fere outras disposições de proteção ao menor como o ECA¹⁶⁸, e a CLT¹⁶⁹. Ademais dessas regras protetivas, o menor conta ainda com outras normas de proteção¹⁷⁰ e programas¹⁷¹ de auxílio e erradicação do trabalho infantil. Entretanto, a existência de legislação não quer dizer que esta se cumpra integralmente.

Cabe destacar que os avanços em termos legais na proteção do trabalho do menor são recentes frente a sua condição histórica. Segundo o IPEC – Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil, no relatório apresentado através da OIT (2003, p.33): “O fenômeno do trabalho infantil encontra suas raízes e características na própria história brasileira”. O programa aponta que o trabalho infantil “tem presença histórica constante no Brasil, desde a invasão portuguesa, começando com a extração do pau-brasil, até a construção dos primeiros vilarejos, quando os

¹⁶⁷ Constituição Federal art.: Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXXIII – Proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos. Aprendiz é o empregado com um contrato de trabalho especial e com direitos trabalhistas e previdenciários garantidos. Parte do seu tempo de trabalho é dedicada a um curso de aprendizagem profissional e outra é dedicada a aprender e praticar no local de trabalho aquilo que foi ensinado nesse curso.

¹⁶⁸ O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), em seus artigos 60 a 69, especifica a proteção integral à criança e ao adolescente no âmbito do trabalho.

¹⁶⁹ A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Decreto 5.452/1943) - em seu Capítulo IV, Título III, dispõe sobre as possibilidades e condições de trabalho a pessoas com idade inferior a 18 anos.

¹⁷⁰ O Decreto nº 6.481/2008 trata da proibição das piores formas de trabalho infantil, constando como proibidas 93 atividades para pessoas com idade inferior a 18 anos. A Instrução Normativa nº 77/2009, da Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego dispõe sobre a atuação da inspeção do trabalho no combate ao trabalho infantil e na proteção do trabalhador adolescente.

¹⁷¹ PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 37/2004. Este é um programa instituído pelo governo brasileiro, voltado para crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos em situação de trabalho. Constam do programa ações de transferência condicionada de renda, bem como ações sócio-educativas e de convivência, manutenção da criança na escola e articulação dos demais serviços da rede de proteção básica e especial. Também constam do programa ações de competência do Ministério do Trabalho e Emprego, que você pode ver a seguir. O PETI tem sua gestão integrada ao Programa Bolsa-Família; e CONAETI- coordenada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com participação quadripartite, formada por órgãos do Governo Federal, por empregadores, por trabalhadores e pela sociedade civil. Visa implementar a aplicação das disposições das convenções nº 138 e nº 182 da OIT. Possui, como uma de suas principais atribuições, o acompanhamento da execução do Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, por ela elaborado. <http://portal.mte.gov.br/trab_infantil/comissao-nacional-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-conaeti.htm.

indígenas, inclusive suas crianças, foram obrigados a trabalhar para os colonizadores” (OIT, 2003, p 35).

Durante o período da industrialização também teve uma massiva participação de milhões de pequenos operários. Alguns dados sobre o trabalho infantil, no final do século XIX e início do século XX, em São Paulo ajudam a dimensionar essa situação:

Na última década do século XIX, 15% dos empregados nos estabelecimentos industriais eram crianças e adolescentes. Em 1910, esse contingente cresceu 100%. Em 1920 a mão de obra do setor têxtil do Estado de São Paulo era 40% constituída de crianças (Moura, 1999, citado por OIT, 2003, p.36).

Em 1970, um grande contingente de mulheres, crianças e adolescentes passaram a integrar a força de trabalho como forma de compensar os efeitos perversos da distribuição desigual de renda que se acentuou nesse período. “A distribuição de renda no Brasil na década de 1980 concentrava 62.6% da renda em apenas 20% da população, e apenas 8,1% da renda entre os 40% mais pobres da população” (OIT, 2003, p 36). Essas tendências colocaram o Brasil entre os países com maior índice de desigualdade social. Na década de 1980 (década que abrange o período da infância ou adolescência dos entrevistados) a população rural do Brasil,

Era de 34,5 milhões de habitantes, frente a 85 milhões de habitantes da zona urbana (29% e 71% respectivamente). Ao longo da década, a população rural traça uma curva descendente, cujo ponto alto chega aos 38 milhões de habitantes em 1990 e cai para apenas 32 milhões em 1992 (OIT, 2003, p 36).

No início dos anos 1990, muitos sindicatos reagiram fortemente perante as mudanças na política econômica, pois nesse período, segundo destaca Gomes (citado pela OIT 2003, p.30):

O assunto do trabalho infantil foi relegado ao completo esquecimento pelo Governo Federal, em consonância com a política liberal do governo. Talvez seja este um dos fatores que levou o número de trabalhadores infantis, entre 10 a 17 anos, de 7,6 milhões em 1989 para mais de 9 milhões em 1992.

Uma década depois, a situação das crianças no Brasil não é definitivamente, a mesma assinalando um decréscimo, mas mesmo assim mantendo grande disparidade entre o campo e a cidade: “É relevante perceber que no setor urbano passou-se de 5.3 milhões de crianças e adolescentes trabalhando, em 1990, para 2.5 milhões de crianças trabalhando, em 2001” (OIT, 2003, p. 41). Neste mesmo ano, a questão da não remuneração do trabalho infantil foi tema de discussão, e metade do contingente de pequenos trabalhadores não recebia qualquer forma de pagamento.

A pesquisa da PNAD também mostrou que 1.83 milhões de crianças trabalhadoras cumpriam jornadas de trabalho integrais: 40 horas ou mais por semana.

Dentre as crianças remuneradas, 41,5% ganhavam até meio salário mínimo e 35,5% de meio a um salário mínimo. Somente 0,4% delas ganhavam mais que três salários mínimos de remuneração (OIT, 2003, p.41). “É evidente o fato de que as crianças trabalhadoras se vêm mais impedidas de ter acesso à educação se comparadas às crianças que não trabalham, e que a remuneração está vinculada à escolaridade, sendo que para menor escolaridade, menor remuneração” (Schwartzman, 2001 citado em OIT, 2003, p.41).

O Censo do IBGE (2010) indica que entre 2000 a 2010, após um decréscimo nas taxas de trabalho infantil até 2001 se observou um aumento do trabalho de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos revelando que o problema está longe de se resolver. Dentre as causas implícitas dessa problemática pode-se apontar, segundo assinalam Cervini e Burger (1996) as estratégias familiares, principalmente da camada mais pobre. Entretanto, Vieira (2011, p.3) entende que são muito mais que estratégias familiares:

As condições de pobreza das famílias e, por isso, a necessidade de complementação da renda familiar; o modelo do sistema econômico, que gera a desigualdade social; o mercado de trabalho, que aceita a inclusão de crianças e de adolescentes; a inserção precária dessas crianças e adolescentes no sistema educacional; o nível educacional dos pais e os aspectos culturais que determinam a percepção sobre o trabalho.

Estas possíveis explicações para o trabalho infantil quando analisadas em conjunto às narrativas destes entrevistados e a forma como a relatam atribuindo-lhes uma representação naturalizada desse labor, necessariamente remete ao que Bourdieu (2007) chama de poder simbólico, um poder invisível que consegue impor significados e garantir certa estabilidade na sociedade, favorecendo a manutenção de uma ordem estabelecida. Para Boudieu (2007, p.96):

Esses sistemas simbólicos conseguem inculcar uma percepção da realidade por meio de discursos, de mensagens e de representações de tal maneira que as condições de trabalho mais alienantes, mais repugnantes, mais próximas do trabalho forçado são ainda apreendidas, assumidas e suportadas por um trabalhador que as percebe, as aprecia, as ordena e se lhes acomoda em função de toda a sua história própria e até mesmo da sua descendência.

A partir do início laboral precoce observa-se que essa relação com o trabalho persiste em detrimento da escolaridade, durante a juventude e a entrada na vida adulta. Da mesma forma o percurso laboral persiste sem qualificação, conduzindo a situações de descontinuidades no mundo do trabalho. De fato, uma das consequências do trabalho realizado precocemente (sendo este remunerado ou não) e da ausência de qualificação, é a inserção dos sujeitos em trajetórias profissionais precárias. Assim afirma Ferrão e Almeida (2000, p.19):

Os primeiros empregos (e quase sempre os seguintes) em que se ocupam, possuem traços em comum: são desqualificados, não havendo qualquer crivo seletivo à entrada; são precários o que se virá a traduzir para cada indivíduo, numa intensa e instável mobilidade ocupacional.

Semelhantes resultados foram observados no presente estudo, predominando as trajetórias precárias e desqualificadas.

As atividades mais salientadas entre aquelas desenvolvidas pelas mulheres foram: domésticas¹⁷², babás, empregada de limpeza, cozinheira e ocupações relacionados à beleza e estética.

***Amália:** Fiquei 15 anos na casa de uma família. Meu emprego era de doméstica. Às vezes ficava numa escolinha para cuidar do filho do patrão que tinha problemas mentais e às vezes ajudava na clínica de dentista deles e agora fico no restaurante deles ajudo na cozinha, porque as crianças já cresceram. Tenho esse emprego como doméstica com carteira assinada, tudo certinho.*

***Márcia:** Meu emprego era de doméstica na casa de outros, depois fui para uma empresa trabalhar de limpeza.*

***Lucilene:** Sempre tive trabalho em casas de pessoas, cuidando de crianças, cuidava da roupa, cuidando da casa. Tipo empregada doméstica de hoje, mas não era assim um emprego de verdade né?*

***Adriele:** Depois de ter trabalhado de doméstica, eu trabalhei como garçoneiro, e num salão de beleza como empregada um ano. Depois fui para outro salão, mas não tinha carteira assinada, era tipo assim eu ganhava conforme tinha cliente. Fiz também outros trabalhos em campanhas políticas com “silk screen” e ainda trabalhei de balconista numa loja.*

***Selma:** Eu tinha emprego de cozinheira, na fazenda para os peões para ajudar na renda de casa. Depois entre 1998 a 2000, eu trabalhei numa creche de cozinheira.*

***Jamila:** Era doméstica, então cozinhou, lavava e passava.*

Percebe-se a partir dos relatos que dentre as ocupações mais citadas se sobressai as atividades domésticas e aquelas a elas relacionadas. A respeito da conceituação histórica e técnico jurídica dos empregados domésticos tem-se que:

Estes são aqueles que desempenham suas atividades domésticas que estão mais ligadas à atividade feminina (...). São aquelas tarefas que se desenvolvem exclusivamente no âmbito do lar, consideradas de estruturação básica para vida familiar como: limpar, lavar, cozinhar, cuidar de crianças e passar (...). E a caracterização técnico jurídica, são aqueles que, embora técnico ou profissional liberal por excelência presta serviço no âmbito familiar para um empregador (pessoa física), de forma contínua remunerada e subordinada em local que não explora atividade econômica (Barros e Barros, 2012, p. 225).

¹⁷² A definição de empregado doméstico está prevista na Lei Complementar n. 150/2013, art. 1º: Ao empregado doméstico, assim considerado aquele que presta serviços de forma contínua, subordinada, onerosa e pessoal e de finalidade não lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas, por mais de 2 (dois) dias por semana, aplica-se o disposto nesta Lei. Parágrafo único. É vedada a contratação de menor de 18 (dezoito) anos para desempenho de trabalho doméstico, de acordo com a Convenção nº 182, de 1999, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e com o Decreto.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE 2011) mostram que, embora haja uma redução no número de empregados domésticos (de 7,2 milhões de trabalhadores, em 2009, para 6,6 milhões, em 2011), esse contingente ocupa o terceiro lugar na colocação de mulheres no mercado de trabalho, sendo menor apenas em relação às que trabalham em educação, saúde e serviço social e, no comércio. Foi dentro desse contexto de um expressivo número de trabalhadores, em sua maioria mulheres e negras exercendo seu labor em situação de desigualdade em relação aos outros trabalhadores, que o Congresso Nacional discutiu e aprovou as Propostas de Emenda à Constituição nº 72/ de 2013, ampliando e equiparando os direitos do empregado doméstico. Essa recente legislação ao ampliar os direitos antes negados na condição lacunosa da CLT¹⁷³, bem como em descompasso com a Constituição Federal de 1988, atendeu ainda o anseio de largas franjas da população (...) que “possuíam menos direitos trabalhistas que a maioria das demais categorias” (Barros e Barros, 2012, p. 223).

Para os homens, os trabalhos que sobressaem ao longo da trajetória laboral estão relacionados a trabalhos ainda no setor rural, no setor de comércio (vendas e entregas de produto), da indústria e dos transportes e na construção civil.

Mauro: *Consegui um emprego em uma distribuidora de bebidas, e depois de repositor de mercado quando tinha 14 anos. Depois fui para uma empresa de plantas, lá fiquei dois anos, eu era empregado, trabalhava e morava lá no fundo da empresa. Fazia de tudo, construção, plantava, carregava caminhão e fazia entregas.*

Estevão: *Perdi meu pai e tive que trabalhar forçado, de pedreiro, de serviços gerais. Dos 14 aos 18 fiquei com meu irmão em outra cidade e trabalhava de tudo, de serviços gerais, o dia inteiro. Depois dos 18 anos, voltei para Livramento e fui trabalhar em glebas, fazer buraco para tirar ouro. Trabalho pesado, sem hora para terminar. Depois trabalhei na área de limpeza, de motorista, de plantão numa agência de carros, à noite de segurança. Depois para o almoxarifado. Foi melhorando a função. Só estes últimos que tive a carteira assinada como empregado.*

Leo: *Eu trabalhava na roça de tirar leite, mexer com gado no sítio do meu pai. A “lide” começava cedo às 04h00 da manhã tinha de que estar de pé, todo dia, chuva, frio... podia chover canivete, tinha que levantar cedo, tirar leite de madrugada... todo dia, todo dia. Mudamos de sítio perto da cidade eu continuei a mexer com horta e tirava leite, com gado e com porco. Deixei de mexer com sítio e vendemos tudo. Na cidade eu tive um emprego com meu tio, de servente de pedreiro. Depois trabalhei por conta própria com um irmão, de pedreiro.*

¹⁷³ Art. 7º da CLT/1942: “Os preceitos constantes da presente Consolidação, salvo quando for, em cada caso, expressamente determinado em contrário, não se aplicam: a) aos empregados domésticos, assim considerados, de um modo geral, os que prestam serviços de natureza não econômica à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas”. No Brasil os empregados domésticos só tiveram seus direitos reconhecidos com a regulamentação da categoria mediante da promulgação da Lei n. 5.859/1972 (antes eram regulados pela ordem do antigo Código Civil de 1916, derogado em 2002).

Mário: Lá na roça era assim acordava as 03h00 da manhã para tirar leite. “Nós fazia” queijo para vender e “derrubação” de mata, plantava arroz, feijão, milho, mandioca, batata. De tudo a gente tinha em casa com fartura. Depois viemos para Cuiabá. Só que aí “nós vendemos” nossa terra lá e fomos trabalhar para nós mesmos na cidade. Abrimos uma rede de sacolão, mas não deu certo perdemos tudo. Eu comecei a trabalhar de empregado para os outros aí tive a carteira assinada.

Bento: Comecei aos 12 numa fábrica de tapeçaria. Depois de ter minha própria empresa, perdi tudo e vim para o Mato Grosso. Aqui trabalhei numa fazenda de capataz e depois fui viver nas ruas. E fiquei 15 anos como morador de rua. Hoje voltei para minha profissão de sempre de tapeceiro.

Rodolfo: Trabalhei com meu pai de chapeiro, quase três anos. Tive um serviço na empresa de embutidos da Sadia. Eu fazia tanto na parte de carne cozida, de congelados, e de limpeza de sebo. Trabalhei de atendente no posto de gasolina e fiz vendas a domicílio.

Simião: Até os 22 anos, eu cuidava da roça e da lavoura. Na cidade, trabalhei de servente de pedreiro e de motorista de entrega.

Uma questão que se levanta é como a criança-jovem ou jovem-adulto, sem qualificação, principalmente no meio urbano, se insere e se mantém no mercado de trabalho? Como aprende a exercer as funções para os quais são contratados ou que desenvolvem por conta própria?

No caso dos entrevistados do meio rural, para ambos os sexos, essa inserção ocorre pela via do trabalho não remunerado na agricultura familiar. No meio urbano, a maioria dos entrevistados indicou que o acesso às atividades laborais em muitos casos ocorreu por meio da ajuda de uma rede composta por amigos e familiares. Da mesma forma os resultados alcançados na pesquisa de Ferrão e Almeida (2000, p.19) apontam que “é de resto a rede familiar ou de vizinhança, próxima ou alargada, que se mobiliza para arranjar trabalho para o jovem, em geral perto de casa”.

Os entrevistados assim comentam acerca dessa rede estratégica de relações para encontrar trabalho, independente do gênero:

Adrielle: Foi um amigo meu que trabalhava com esse negócio. Aí ele perguntou se eu queria trabalhar aí eu fui.

Jamila: Quem indicou o serviço na escola foi a coordenadora da escola.

Jocelina: Meu marido trabalhava no hospital e me indicou para um serviço de copeira.

Lucelene: Minha irmã me indicou que ela trabalhava lá (de doméstica e babá).

Márcia: Quem me indicou foi meu filho que trabalhava lá.

Alexia: Um amigo que me indicou.

Bento: Depois de 15 anos como morador de rua, um amigo me deu uma indicação de um trabalho.

Georgia: Uma amiga, uma madrinha.

Laila: *O meu primeiro emprego foi uma tia que indicou.*

Marcela: *Quem indicou foi uma amiga.*

Maria: *Uma amiga indicou o serviço.*

Estevão: *Uma amiga me indicou o serviço de segurança.*

Gisela: *Uma prima me indicou ao trabalho na farmácia.*

Lúcia: *Uma amiga que me indicou.*

Salvo a maior parte dos casos, em que o trabalho é conseguido por indicação de amigos ou familiares destacam-se alguns relatos em que o trabalho foi conseguido por iniciativa própria:

Rodolfo: *Eu já trabalhei com indicação do meu pai, mas também uma vez, vi a placa que estava precisando e falei com o gerente.*

Elisa: *Já algumas vezes amigos, mas eu mesmo, que fiquei conversando com outras pessoas no mercado, e consegui saber desse emprego.*

Lígio: *O meu trabalho de motorista, consegui sozinho buscando trabalho na cidade. Tinha a placa “precisa de ajudante”.*

Considerando a variedade de atividades laborais empreendidas pelos entrevistados homens e mulheres cabe saber: como aprenderam a realizar as atividades de trabalho para os quais foram contratados ou que tomaram a iniciativa de realizar?

Esta é uma questão complexa e que segundo se pode apreender dos relatos envolve muita força de vontade e da necessidade de superar os próprios limites decorrentes da falta de estudos e de qualificação.

Ao nível do discurso, alguns dos entrevistados revelam onde e como aprenderam a exercer a função:

Adriele: *No salão de beleza, foi a dona que me ensinou.*

Leo: *Eu trabalhei de pedreiro com um tio que me ensinou por uns cinco anos. A obrigação né, a necessidade fez aprender né.*

Selma: *Eu aprendi esse serviço (de cozinheira) pela necessidade, trabalhando.*

Alexia: *La no motel que fui trabalhar de limpeza e arrumadeira me ensinaram. Na empresa mesmo, nunca tinha trabalhado em nada.*

Estevão: *Quando assumi o posto de segurança noturno, foi o colega que deu as dicas antes de sair.*

Maria: *Aprendi sozinha.*

Nivaldo: *A minha profissão primeira de eletricista, eu fiz curso.*

Lígio: *De peão a motorista fui assim fui fazendo um curso de trator e com a curiosidade minha eu cheguei a ser operador de máquina. Depois na cidade comecei de motorista fiz curso e vou aposentar como motorista.*

Bento: *Eu entrei para uma fábrica e aprendi tudo lá dentro, fazer estofados novos e reformas. Aprendi para sempre. É a minha profissão.*

Rosália: *Na empresa de segurança, eu fiz um curso de 16 dias e depois fui contratada.*

Dinis: *Trabalhava como mensageiro na carteira, como “office boy”, mas também fazia serviço de escritório, que também aprendi lá. Eles que ensinaram tudo.*

Os relatos apontam que, embora com reduzidas habilitações escolares, o exercício profissional se fez através da aprendizagem de um ofício em contexto de trabalho e poucos foram aqueles para quem o acesso à profissão decorreu da frequência de uma modalidade formal de formação profissional. Depara-se assim frente a trajetórias onde predominam os modos informais de aprendizagem profissional e marcadas, nalguns casos, por uma intensa mobilidade ocupacional.

No que respeita ao tipo de vínculo contratual foi possível identificar a existência de situações de alternância entre “trabalho registrado” e “trabalhos informais”, sendo poucos os que tiveram sempre, ao longo da sua trajetória profissional, contratos de trabalho. E essa condição se aplica igualmente sob a ótica de gênero.

Assim retratam as mulheres essa condição:

Maria: *Depois de doméstica trabalhei em limpeza de escritório. Depois de uns dois anos, voltei a trabalhar de doméstica por mais 5 anos, assim por conta própria. Depois de muitos anos como doméstica, sem carteira ou registro, fui trabalhar nessa empresa em frente de casa, empresa de sinalização, fiquei 10 anos. Nessa última eu tive registro e carteira assinada.*

Márcia: *Trabalhei na casa de Rufina durante oito anos, de doméstica, depois que D. Rufina mandou embora, voltei a trabalhar de novo como doméstica na casa de Creuza, trabalhei por quatro anos, da casa Creuza da fui trabalhar ACRIMAT - (Parque de Exposição de Cuiabá). Trabalhei lá por seis anos com carteira assinada. Nestes de doméstica não tinha registro.*

Rosália: *Trabalhei na Sadia por seis anos, depois trabalhei na Forte Sul, empresa de segurança. Fiquei três anos nessa empresa. Todos com carteira assinada.*

Marcela: *Trabalhei na “Bernec” e trabalhava na “Mezzelo” (fábricas). Nas duas empresas tinha carteira assinada. Fiz também muitos trabalhos de vendas de roupa, de tudo, assim como trabalho autônomo.*

Fabíola: *Trabalhei de caixa de mercado e trabalhei fazendo “vários extras”. Com carteira assinada só quando trabalhei num mercado, de serviços gerais e depois de caixa. Esses extras são de vendas, de camelô e de free lance: de panfletar na rua e de vendas.*

Irene: *Trabalhei numa farmácia e de limpeza em residências, e tive carteira assinada uma vez.*

No caso dos homens, assim retratam a questão da alternância quanto ao tipo de vínculo contratual:

Rodolfo: *Só arrumei serviço fixo, em 2003, numa distribuidora de alimento. Foi o primeiro emprego com carteira assinada. Foi por dois anos.*

Simião: *Em 1997, saí da Coca-Cola e fui na concorrente, a Marajá, também de motorista de entrega. Fiquei seis anos nessa empresa como empregado.*

Em todas essas empresas trabalhei de carteira assinada, só não quando estive no sítio ou de marreteiro.

Nivaldo: *Trabalhei para “Colmat” - empresa elétrica, dois anos. Depois na outra de Cimentos mais dois anos. Nas duas com carteira registrada. Fiquei de autônomo uns tempos. O dono morreu e me demitiram. Fui trabalhar de “chapeiro”, com carga e descarga de caminhão uns três anos conta própria. Ainda consegui um trabalho de cobrador de ônibus, de novo com carteira, na TUT transporte. Demitiram-me também. Aí fiquei oito anos numa empresa de plantas.*

Com a expectativa de melhor esboçar a questão das condições de trabalho realizadas por este grupo é importante destacar que quando os entrevistados representam sua condição de trabalhador, utilizam frases tais como: “*trabalho com registro*”, “*estive empregado*”, “*tinha carteira assinada*”¹⁷⁴ e “*trabalho fixo*”. Estas frases estão intrinsecamente ligadas ao tipo de vínculo trabalhista, realizado segundo regras determinadas pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho do Brasil. Para ser considerado dentro da categoria “empregado” o trabalhador deve apresentar os seguintes requisitos previstos no art. 3º: “Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”. Neste caso envolve subordinação de horário, local, função e salário. Nessa lógica, o termo “empregado” está alinhado às orientações da OIT e que segundo explica Kon (2012, p. 12):

Compreendem pessoas acima de certo nível de idade que trabalharam ou que tiveram um emprego durante um determinado período específico, incluindo pessoas assalariadas (ou com uma remuneração em espécie), pessoas temporariamente ausentes do trabalho por razões tais como doença, maternidade ou paternidade, férias, formação ou conflito industrial, e trabalhadores familiares não assalariados que trabalham pelo menos uma hora na semana.

Para aqueles que não tiveram a experiência de trabalho com registro, ou seja, sempre na condição de trabalho informal destaca-se que esta situação atinge tanto os homens quanto as mulheres, mas são estas últimas, as mais atingidas.

Assim retratam as mulheres acerca das condições de trabalho sem registro:

Jamila: *Trabalhei muito, mas não tinha carteira assinada. Depois trabalhei na faxina de escritório. Depois que meu marido me deixou, fiz artesanato para vender na feirinha por conta própria, e trabalhava na limpeza de uma empresa.*

Elisa: *Depois que casei, trabalhei num mercado, de limpeza geral. Depois fui trabalhar num salão de beleza, de empregada, mas não tinha carteira assinada, depois montei meu próprio salão em casa.*

¹⁷⁴ O direito a ter a “Carteira de Trabalho” foi instituído pelo decreto nº 21.175/1932, cujo documento garante o acesso a alguns dos principais direitos trabalhistas, como seguro-desemprego, benefícios previdenciários e Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), Programa de Integração Social (PIS). Apenas maiores de 14 anos podem tirar a Carteira de Trabalho.

Adrielle: *Trabalhei por conta dos outros em limpeza e no salão de beleza, mas não tive a carteira assinada. Depois trabalhei como autônomo tipo assim sou empresário do meu próprio negócio.*

Juraci: *Eu de pequena trabalhava na casa de uma senhora, outras vezes cheguei até de plantar palma para o gado comer. Trabalhei como doméstica, daí trabalhei em três empresas como... serviços gerais. Depois fui para uma empresa de arrumar prateleira de exposição de produtos e de carregar fardo de ração. Não tinha carteira assinada e nem registro.*

Rosa: *Comecei a trabalhar em restaurante como auxiliar de cozinha, em loja como vendedora e depois como atendente de loja. Fiquei de secretária numa estação de rádio e depois de vendedora de comercial. Depois fiz de tudo, vendia roupa, comprava em Goiânia e vendia aqui. Abri uma loja própria de roupas, mas fechei.*

Já com relação aos homens, assim destacam a situação:

Mário: *Tinha assim uma empresa de venda de sacolão, era nossa mesmo, mas aí tivemos que fechar O negócio era nosso. Aí fui trabalhar de empregado numa empresa fiquei quatro anos lá, mas os últimos três que assinou a carteira. Depois voltei a fazer vendas por conta própria.*

Bento: *Eu sou empresário, tenho meu próprio negócio de tapeçaria, só fui empregado quando era adolescente.*

Quando os entrevistados mencionam atividades informais, como se pode verificar nos relatos em que se alterna trabalho registrado e informal, esta situação se relatada através das seguintes denominações: “atividades extras”, “free lancer”, “negócio próprio”, “sem registro”, “marreteiro”, “chapeiro”, “vendas”, “sem carteira”, e “autônomo” ou “empresário”.

Essas denominações embora utilizadas por serem de entendimento comum, não podem ser confundidas com as atividades regulamentadas (sem vínculo empregatício) previstas na CLT como: trabalhador autônomo¹⁷⁵ empresário¹⁷⁶, trabalhador avulso¹⁷⁷ ou eventual¹⁷⁸. Salvo estas situações, outras atividades que não se enquadrem nessa perspectiva legal são comumente denominadas de atividades na economia informal. Essa, por sua vez está relacionada a um tipo de trabalho realizado por conta e risco

¹⁷⁵ Por Trabalhador Autônomo, deve se entender aquele que presta serviços habitualmente por conta própria a uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas, assumindo os riscos da atividade econômica (conhecido por atividade informal, por conta própria). Não existe qualquer subordinação jurídica entre o prestador e o tomador de serviços.

¹⁷⁶ Definição de Empresário: CC/2002 - Art. 966: Considera-se empresário quem exerce profissionalmente atividade econômica organizada para a produção ou a circulação de bens ou de serviços (Código Civil- lei nº 10406 de 2002).

¹⁷⁷ Trabalhador Avulso, que por definição dada pelo inciso VI do art. 12 da Lei 8.212/91, “é quem presta, a diversas empresas, sem vínculo empregatício, serviços de natureza urbana ou rural definidos no regulamento” (representante comercial).

¹⁷⁸ Para o termo Trabalhador Eventual, cujo conceito deste encontra-se na alínea “a” do inciso IV do art. 12 da Lei 8.212/91, “é aquele que presta serviço de natureza urbana ou rural em caráter eventual, a uma ou mais empresas, sem relação de emprego” (são os trabalhos sazonais);

próprio do trabalhador com o seguinte fator comum: a falta de reconhecimento ou proteção frente aos enquadramentos trabalhistas legais e regulatórios (OIT, 2002).

Tal fenômeno pode ser considerado como um problema estrutural básico na sociedade brasileira. O surgimento deste fenômeno ocorre juntamente com a formação da mão de obra livre no país (constituída de muitas categorias de trabalhadores urbanos e rurais) em geral de cor, de baixa remuneração e sem a devida regulamentação. Segundo Costa e Lemes (2010, p.171):

A constituição de um mercado formal de trabalho, que, no auge do período de crescimento econômico, a década de 1970, atingiu apenas 50% da população economicamente ativa empregada no meio urbano conviveu *pari passu* com a expansão de todo um complexo de formas de trabalho informal em pequenas empresas urbanas de fundo de quintal, no campo, e nas inúmeras e precárias formas de trabalho autônomo e doméstico, cujos padrões de contratação e assalariamento passavam ao largo da legislação trabalhista e social e de qualquer possibilidade de representação coletiva.

Uma situação que assume contornos ainda mais graves, a partir da década de 1990 é aquela decorrente de mudanças na economia e meios de produção, atingindo não somente o emprego, mas sua qualidade através da flexibilização dos vínculos e regimes de trabalho:

Com o desemprego em massa, a década de 1990 presenciou a eliminação de cerca de 3,3 milhões de postos de trabalho formais na economia coadunada às diversas experiências de subcontratação (crescimento das pequenas firmas com baixo nível de capitalização, trabalho autônomo, cooperativas de fachada), que foram fatores decisivos no fenômeno da desestruturação do mercado de trabalho e da ampliação da informalidade no país (Mattoso, citado por Costa e Lemes, 2010, p.171).

Essa crise no trabalho formal conduz a um gradativo aumento do trabalho informal. Entre 1991 e 2000, a participação dos empregados formais caiu de 53%, para 45%. Em contrapartida, o grau de informalidade aumentou de 37,6%, em 1990, para 50,8%, em 2000 (Cacciamali, 2000 citado por Costa e Lemes, 2010, p.172).

Nas últimas décadas “a população passou predominantemente a encontrar sua fonte de renda no mercado de trabalho informal, com suas mais variadas formas de trabalho autônomo, ambulante, temporário, irregular, precário” (Costa e Lemes 2010, p.172).

Segundo dados atuais da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2014, s/p) a economia subterrânea¹⁷⁹ no Brasil atingiu R\$ 578 bilhões, o que equivale a 18,4% do PIB nacional: “São quase R\$ 600 bilhões que ficam à margem da economia formal brasileira. Para dar uma ideia da gravidade desse problema, basta lembrar que a economia subterrânea no Brasil supera toda a economia da Argentina e de Israel”.

Sob a ótica de gênero, a condição do trabalho informal atinge no grupo dos entrevistados, principalmente, as mulheres. Dentre as ocupações que realizam ao longo do seu percurso laboral predominam atividades relacionadas ao contexto de afazeres de ordem feminina produtiva ou reprodutiva. Esta condição está fortemente vincada desde o período das sociedades pré-industriais.

A coincidência entre grupo doméstico (familiar) e unidade de produção (o campo ou a oficina são parte da casa) converte-os em realidades complementares, não só na vida dos indivíduos como na estruturação das próprias sociedades.

Em tempos de sociedade agrária no século XIX, Segalen (1999, p. 247) afirma que “todas as mulheres trabalhavam na sua grande maioria, em todas as idades, da menina à avó, cada uma de acordo com as suas capacidades e forças”. O processo de industrialização que se desenvolveu na Europa, no século XX foi determinante para o processo de divisão sexual do trabalho, ao por definitivamente em marcha o fim da coincidência entre família e produção. “O lar fica reservado para trabalho reprodutivo e do ponto de vista econômico, à função do consumo” (Núncio, 2008, p.38). Para a autora, a assimilação de tarefas de cuidadoras ao conceito de aptidão natural vem reforçar a dimensão de “não trabalho”, ter filhos, cuidá-los, alimentá-los e educá-los, bem como, promover o bem-estar social do lar, são tarefas que passam a ser consideradas do domínio do biológico ou novamente do normal. Dificilmente será assim considerado trabalho. Segundo destaca Núncio (2008, p.55):

Até meados do século XX a mulher trabalhadora era objeto de comiserção. Agora a mulher-mãe, trabalhadora, é referência positiva. Essa mudança é resultado da adoção da teoria do capital humano, em que a família funciona como unidade de racionalização de custo-benefícios sendo, dessa forma responsável pela tomada de decisões, por exemplo, relativamente à natalidade, à dedicação da mulher ao trabalho reprodutivo ou à aquisição de competências.

¹⁷⁹ A economia subterrânea, que engloba a informalidade no mercado de trabalho, é composta pelo conjunto de atividades que “fogem” do controle do estado para reduzir seus custos e, com isso, elevar seus lucros (Barbosa Filho, 2010, p.56).

Entretanto em que pese alterações no campo do reconhecimento da importância do papel da mulher para a economia, esta se mantém alijada dos trabalhos mais importantes e de reconhecimento social. Com a chegada da década de 1990 verificam-se mudanças quanto ao perfil de trabalhador: menor custo, flexibilidade de horário, horas extras, trabalho noturno.

Novamente, dentro dos novos modelos, a mulher torna-se vítima de sua própria condição de mulher, que mais uma vez deve submeter à exigência de carreira e de mobilidade, à manutenção da vida conjugal e familiar. “Como a maioria não parece estar disponível para esta situação acabam por ver-se segregada num mercado de trabalho de pouca progressão profissional” (Núncio, 2008, p.62) e na maioria das vezes na informalidade, de forma a melhor atender aos aspectos pessoais e familiares em razão da possibilidade de exercer o trabalho com mais flexibilidade em termos de períodos e horários parciais, com reflexos na remuneração.

Estas características acabam então, por ser facilitadoras da adstrição das mulheres aos seus papéis familiares tradicionais. De acordo com Ridenti (1998), o sexo masculino:

É definido pelo sucesso profissional, consolidando o homem principal provedor do sustento familiar. Já a mulher, mesmo que possua também um sucesso profissional, seu status ainda se encontra marcado pelo sucesso em articular a vida familiar com o trabalho, uma vez que a aceitação do trabalho da mulher não a dispensa de ser responsável pelas tarefas da casa e dos cuidados com os filhos, marido, idosos ou familiares doentes.

De fato, semelhante análise efetivou-se nesse estudo como referido no item “*conciliação do trabalho, família e escola*”, em que a conciliação do tempo dedicado à família, aos estudos e ao trabalho remunerado e não remunerado foi o maior desafio que as mulheres tiveram de enfrentar, nomeadamente frente à pouca participação do parceiro nas atividades domésticas, e, portanto, carga dobrada de trabalho.

Que fatores estão subjacentes à instabilidade laboral marcada por várias entradas e saídas do mercado laboral, bem às variadas atividades laborais exercidas? Segundo o que as entrevistas revelam estes fatores são: problemas familiares ou pessoais, fechamento ou falência da empresa e ainda demissões sem justa causa.

O abandono voluntário de um trabalho passa por questões pessoais que incluem a necessidade de tratar de saúde própria, de um filho ou de um familiar ou a busca de uma situação laboral melhor. Nessa situação ambos os gêneros alegam o enfrentamento de tal decisão:

Lúcia: Saí do meu emprego, porque minha mãe ficou doente, aí tive que abandonar o serviço para cuidar dela, ajudar “meus irmão” a cuidar.

Marcelo: Da empresa de papel eu saí porque já foi para arrumar outra coisa melhor.

Alexia: Eu só saí do meu emprego (no hotel) por causa das meninas [filha pequenas], que não tinha quem cuidasse.

Juraci: No outro emprego sai porque carregava fardo de ração e era pesado e tive problemas de coluna e saí porque precisava.

Fabíola: Do começo eu trabalhava de caixa, daí por motivo de saúde de meu filho eu tive que sair.

Rodolfo: No emprego numa fábrica, saí por cansaço.

Walter: Trabalhei na cerâmica dois anos, tive que sair para pegar o acerto e pagar a cirurgia da minha mãe.

Rosália: Eu trabalhava na Forte SUL. Eu saí de lá, estava muito cansada.

O alcoolismo também foi mencionado como causa de perda do emprego:

Bento: Do meu primeiro emprego de tapeceiro, saí e para ter meu negócio próprio. Depois de ter muito dinheiro, vivia em hotel bebia socialmente e, comecei a gastar com bebida e um dia perdi tudo. Tentei outros empregos de capataz, mas cada vez mais fui em direção à bebida ao alcoolismo e fui parar nas ruas como morador de rua por quinze anos.

Rodolfo: Em 2005 tive um trabalho num posto de gasolina. Nessa empresa eu era frentista, sai por brigas com colegas e por bebedeira.

Nivaldo: Eu tive muita dificuldade, perdia os empregos porque bebia.

A questão do alcoolismo é uma situação de difícil análise das suas causas que podem ser múltiplas. Mas segundo uma pesquisa etnográfica com uma comunidade de baixa renda, (Nascimento, 2000, p.2) aduz que “a grande maioria dos homens investigados (desempregados de longa duração) apresentava como característica comum o consumo cotidiano de bebidas alcoólicas, configurando uma imagem negativa por parte dos demais”.

Se a bebida os levou ao desemprego ou se a condição de desempregado, o consumo excessivo de bebida alcoólica não foi a questão do estudo, contudo, em qualquer das situações, a relação desemprego-álcool assume grande importância no contexto dessa comunidade; e o consumo de bebida aparece como uma estratégia marcadamente masculina.

Outra situação de troca mais intensa de atividade laboral decorre do fechamento do negócio próprio ou falência da empresa em que trabalhavam. Assim relatam essa condição:

Mário: A empresa de vender sacolão era nossa, fechou porque um motorista atropelou uma cliente e foi muito custo para pagar. Tivemos que fechar. Ficamos sem nada, meu pai voltou para o sítio e eu fui trabalhar de pedreiro.

Márcia: *A empresa que trabalhava fechou e fiquei sem emprego.*

Elisa: *Depois saí de um emprego no mercado e fui trabalhar de salão de beleza. Eu saí porque o salão faliu.*

Juraci: *Eu saí porque a empresa faliu era terceirizada e faliu.*

Matias: *Do outro emprego na loja de moveis saí, porque fechou, faliu. A loja fechou. Era arrendado o ponto, e o dono entregou tudo. Até os carros vendeu tudo. Tinha muita dívida. Vendeu material e foi embora.*

Maria: *No outro emprego eu fiquei 10 anos, a empresa fechou e não pagou os direitos até hoje tá na justiça.*

Nivaldo: *O dono morreu e a empresa fechou.*

Márcia: *trabalhei numa empresa “Visolt”, de limpeza, mas a empresa de painéis fechou.*

Com relação à situação de regulamentação do encerramento de empresas por falência, no Brasil vigorou o Decreto 7.661 desde 1945 até 2005, cujas regras de ordenação por ter sido criada logo após a 2ª Guerra Mundial concebia um modelo de empresa próprio da economia nacional defasada, que refletia as coordenadas da ordem capitalista instaurada em 1944, a partir da conferência de Bretton Woods. Nestes termos, segundo Fazzio (2005, p.17) “concebia o crédito como, simplesmente, mais uma espécie de relação obrigacional, desconsiderava a repercussão da insolvência no mercado e concentrava-se no ajustamento das relações entre os credores e o ativo do devedor”.

Sob a égide dessa legislação, os empregados de uma empresa falida, de fato não tinham muita chance de receber o saldo rescisório, cujo processo se prolongava por anos após o fechamento da empresa e em geral os empregados não se situavam em condições de crédito privilegiado para o recebimento do crédito, e sim o próprio Estado, com seus tributos etc., bancos e outros credores preferenciais. Segundo explica Requião (1995, p.3) o Decreto-Lei:

Prevvia alguns mecanismos de tentativa de recuperação das atividades dos comerciantes. Dentre tais mecanismos, encontrava-se o instituto da concordata, que era um favor legal concedido pelo juiz ao comerciante impontual, pelo qual o vencimento dos créditos quirografários era prorrogado sem a incidência de juros em um determinado prazo. Só após o não cumprimento do prazo pelo devedor é que se decretava a falência do devedor, também regulada no Decreto-Lei n. 7.661/45.

A Lei de Concordata e Falências, em decorrência do seu modelo procedimental de liquidação defasada com o contexto econômico do país foi revogada pela Lei de Recuperação Judicial que substituiu a Concordata, estabelecendo sob o aspecto econômico um sistema de insolvências com soluções mais previsíveis, céleres e eficientes, de forma a garantir melhores condições de manutenção de empregos, através

das novas aberturas de acordos entre devedor e credores. E desta vez havendo certas garantias de direitos para a quitação dos saldos devedores trabalhistas junto aos empregados.

Enquanto resultado tem-se que a partir de uma análise por números que entre 2003 a 2005, data da entrada em vigor da nova lei, o volume de requerimentos de falências caiu 43,3%.

Segundo os técnicos da Serasa (Serasa Experian, 2005) a redução do número de falências e concordatas registrado em todo o país é consequência da continuidade do crescimento da economia brasileira, que estava contribuindo para o aumento das vendas bem como a publicação da nova Lei de Falências. Já em comparação mais recente entre 2010 a 2015, os processos de pedido e deferimento de falências, como pedidos de recuperação judicial, batem recordes.

De acordo com os economistas da Serasa Experian (2015) o retorno do aumento de pedido de falências deve-se entre outros motivos, aos aumentos das taxas de juros e, ao aumento do endividamento em moeda estrangeira das empresas que têm contratos indexados ao dólar, derivado da elevação da taxa de câmbio.

Não é somente quando a empresa fecha as portas que o empregado corre o risco de perder o emprego, mas também por demissão. Dentre os entrevistados, alguns mencionaram essa situação de demissão na categoria “sem justa causa”:

Jocelina: *Eu trabalhava de vender roupa, e consegui esse de copeira. “Tava” de dois meses de gravidez e me demitiram porque faltei uma semana. Essas faltas eram porque eu estava grávida e minha irmã estava doente.*

Matias: *Eu saí da empresa de Couro, porque eles demitiram. A firma estava assim, reduzindo o quadro de funcionários.*

Rosália: *Trabalhava na SADIA, empresas de embutidos e depois de seis anos me demitiram.*

Márcia: *Depois de doméstica fui trabalhar na Acrimat Eventos agropecuários, e depois de três anos me mandaram embora.*

Ao ser demitido sem justa causa¹⁸⁰ o trabalhador tem direito a receber as chamadas verbas rescisórias. Caso a empresa não pague devidamente e no prazo, pode o ex- empregado ajuizar ação de rescisão trabalhista, podendo fazer acordo ou aguardar sentença condenatória. No caso mencionado por Jocelina, em que foi demitida, mesmo

¹⁸⁰ A dispensa sem justa causa é a demissão aplicada sem motivo grave pela empresa ao contrato de trabalho do empregado. Em termos de previsão legal tem-se o art. 7º, inciso I da Constituição Federal e Art. 477 da CLT.

estando em estado de gravidez, sua demissão para além das verbas rescisórias caberia o dever de pagamento de verbas indenizatórias, às quais não menciona ter recorrido.

Outro fator decisivo para deixar o trabalho é o impedimento por parte do companheiro. Nestes casos, ou coincide com o casamento e/ou chegada de filhos, ou com a demissão por iniciativa do próprio empregado (pedido de demissão).

Algumas mulheres que enfrentaram tais situações assim relatam:

Irene: *Trabalhava de limpeza da farmácia saí porque tinha que estudar para seguir lá, eu queria fazer curso de farmácia, mas meu marido não deixava estudar e depois nem trabalhar.*

Laila: *O meu marido não gostava e saí do emprego da loja, não voltei a trabalhar.*

Maria: *Eu saí do serviço, porque engravidei. Fiquei lá até o 8º mês e não tinha carteira assinada. Meu marido não queria que eu seguisse trabalhando assim, era para cuidar das crianças.*

Lucelene: *Parei de trabalhar quando casei aos 15 anos não voltei mais trabalhar. O meu marido não gostava. Fiquei 20 anos se estudar e sem trabalhar.*

Joana: *Depois que casei, meu marido preferia que eu ficasse em casa para cuidar da casa e das crianças.*

Adriele: *Trabalhava desde pequena, mas quando casei, deixei de estudar e de trabalhar, o marido dizia que era para cuidar das crianças.*

A questão do impedimento por parte dos companheiros, uma questão claramente exposta em vários relatos revela como para além das conquistas até então concretizadas do acesso à educação, ainda há que se lutar pelo direito ao trabalho. Uma luta que começa no interior da família, quebrando o paradigma de que lugar de mulher é em casa cuidando de casa e de filhos, e que esta deve estar subjugada aos ditames de um homem, equiparada nestes casos, à condição de incapaz.

Com relação a períodos de desemprego, alguns relatos dão conta da instável condição de trabalho enfrentada pelos diplomados ao longo da trajetória profissional. Considera-se como desemprego o período entre um trabalho e outro, com ou sem vínculo empregatício, em que o entrevistado não auferiu renda e esteve em busca de uma colocação no mercado laboral formal ou na economia informal.

Não foi possível estabelecer a duração dos períodos desse desemprego com precisão entre todos os diplomados, pois os relatos não são precisos quanto a este aspecto. Algumas vezes os entrevistados falam explicitamente de situações de desemprego, noutras elas surgem de uma forma implícita quando assinalam as mudanças de atividade laboral e noutras ainda recorrem a expressões que parecem evitar

o estigma da palavra desemprego: “um tempo parado”, “às vezes ficava sem trabalho”, “fiquei procurando”, “fiquei sem trabalho”, “fui buscar outro emprego”, “depois de procurar muito”.

No entanto, qualquer que seja a designação, o desemprego surge como uma situação recorrente nas trajetórias laborais dos entrevistados de ambos os sexos, conferindo-lhes um carácter intermitente e não linear.

Vejam então como o desemprego ou a falta de uma ocupação laboral remunerada é um elemento intrínseco às trajetórias profissionais de algumas mulheres:

Adrielle: *Trabalhei no salão de beleza um ano. Daí, saí e trabalhei num outro salão, aí saí, e voltei a trabalhar com o antigo de novo e depois disso eu montei um salão junto com uma amiga minha. Entre uma coisa e outra, às vezes ficava sem trabalho né? Tinha que buscar. Agora tenho um salão próprio, já não fico sem emprego nem trabalho. Tenho muitas clientes minhas mesmo.*

Jamila: *Vim para cidade sem nada, comecei a trabalhar de limpeza num escritório de advogado terrível, só recebia ordem, e mandava. Não gosto entendeu? Aí saí. Fiquei procurando outra coisa, até que depois que comecei a estudar no Proeja, pedi um trabalho lá no colégio e fiquei de porteira, depois de ajudante na merenda e na limpeza. Depois no outro ano, não renovou o contrato né? Aí fiquei sem trabalho, fiz artesanato, aluguei um quartinho aqui do lado, e agora consegui outro contrato na limpeza num outro colégio.*

Jocelina: *Eu trabalhava num hospital, de copeira, trabalhei lá um ano e dois meses e saí. Fiquei sem trabalhar bastante tempo quase um ano e entrei na madeireira Verdão. Daí saí desse trabalho e fiquei parada um tempo, depois comecei a vender roupa aqui em casa.*

Lúcia: *Comecei a trabalhar em casa de família, aí não fiquei muito tempo. Saí, porque minha mãe ficou doente, aí tive que abandonar o serviço para cuidar dela, ajudar “meus irmão” a cuidar. Aí depois graças a Deus ela sarou, aí arrumei um serviço de babá, aí fiquei uns dois meses só, aí no serviço, porque aí eu engravidei do meu primeiro filho. Aí tive que sair porque lá eu não trabalhava de carteira assinada e ela não ia pagar se caso acontecesse alguma coisa, né? Depois de casada consegui um emprego também, para temporada, que consegui através de um amigo meu que e... foi no prédio que trabalhei como porteira, para segurar férias. Depois com as crianças pequenas estava difícil e ainda com o curso... foi em 2011. Só agora eu consegui o emprego, porque estava difícil, não tinha com quem deixar os pequenos.*

Fabíola: *Um dos meus trabalhos foi de camelô mesmo (venda ambulante). Depois um tempo sem trabalho, eu fui faxineira, fiz free lancer de supervisora, fiz panfletagem, bandeirada na rua, coloquei peruca. Daí eu comecei num mercado, fiquei onze meses e saí. Tinha alergia do produto. Depois de um tempo sem trabalho fui trabalhar no shopping, por indicação de um amigo lá no shopping de caixa. Depois por causa do filho saí desse emprego, é que terminava muito tarde. Passado um tempo, consegui um trabalho para Sony para arrumar vitrines, viajava muito, mas aí um dia a empresa cancelou e aí fiquei fazendo uma coisa e outra, e ainda tô sem trabalho. Agora cuido de uma garagem a noite enquanto tem show e depois do Proeja fiz um curso de estética e faço maquiagem. Emprego mesmo não tenho, mas sempre arranjo uma coisinha para fazer até conseguir.*

Georgia: *Eu era doméstica desde pequena, aí saí da casa e fui buscar outro emprego. Esperei mais de ano e consegui um trabalho numa creche, mas atrasava muito o salário, estive que sair. Como não consegui emprego voltei a trabalhar de doméstica na casa de minha madrinha, e continuo lá, até ver se consigo outro trabalho. Por enquanto só tenho esse serviço.*

Juraci: *Eu trabalhei serviços gerais, mas o serviço não é valorizado, é difícil e saí. Aí fiquei parada até conseguir outro, mas foi pior. Disseram que era só montar prateleira, mas tinha que carregar saco de ração. Aguentei seis meses e tive que sair por problema a coluna. Depois de procurar muito, uma amiga me indicou um serviço de assistente. Um trabalho mais leve. Fiquei três anos. Agora, faço serviços de limpeza por conta própria, tipo faxina.*

Maria: *Trabalhei muitos anos de doméstica, sai de um emprego para outro, sem registro. Aí me contrataram numa empresa de sinalização. Fiquei uns 10 anos, mas a empresa faliu. Fiquei um ano sem emprego e entrei no mercado de vigilante.*

E agora veja como os homens expõem a questão do desemprego ou de períodos sem remuneração:

Dinis: *Teve um dia, depois de cinco anos nesse trabalho que eu fui chamado e disse quero mais ficar aqui não. Foi meu primeiro emprego, agora tem uns dois anos que tô sem emprego, tô buscando.*

Marcelo: *Tive emprego de motorista de caminhão, mas ficava muito tempo fora de casa e saí. Depois arrumei outro de motorista aqui mesmo na cidade de entrega, mas não deu certo e saí. Fiquei um tempo parado, e depois comecei como vendedor de peças. Eu saí, fiquei, dois meses parado e aí entrei nessa empresa que tô hoje, inclusive é de um compadre, do meu cunhado.*

Estevão: *Eu trabalhei numa empresa de vigilante, noutra de motorista e na outra de monitor. Teve um período que fiquei desempregado. Depois consegui um emprego no posto de saúde, na limpeza. Fiz concurso para agente administrativo.*

Matias: *Comecei com meu pai na lavoura, e aqui na cidade trabalhei numa oficina e de servente de pedreiro. Depois numa empresa de Couro no estoque, mas a loja fechou. Depois fiquei parado pouco tempo e fui trabalhar na loja de móveis. Lá me demitiram. Sem carteira assinada, eu fiquei um ano sem emprego. Aí fui trabalhar de servente de obra de novo por conta própria. Recente eu e meu irmão abrimos um negócio próprio, uma vidraçaria.*

Nivaldo: *Entre um emprego e outro sempre ficava um tempo desempregado.*

Uma hipótese explicativa para a ausência de detalhes sobre o período de desemprego pode ser, primeiramente, decorrente do fato de que as pessoas geralmente não gostam de expor os fatos que acreditam não serem favoráveis em termos de reconhecimento social.

Outra hipótese, no caso direcionada aos homens trata do fato de que ao homem lhe custa expor uma fragilidade que não é compatível com a manutenção da constante reivindicação do modelo de masculinidade patriarcal, do homem provedor, como referem Valdés e Olavarria (1998).

Outra hipótese explicativa por não discorrerem de forma mais explícita sobre a questão do desemprego pode ser decorrente da condição social vinculada ao conceito de desempregado. Assim explica Ledrut (1966, citado por Demazière, 2008, p. 124) a partir dos resultados das suas pesquisas,

Chegam a definir o desemprego como uma “queda de estatuto”, vivida como uma verdadeira “decadência social”, e afetada pelo estigma da “humilhação”. (...). Esta tem dois componentes. De uma parte, um “incômodo” social, isto é, o sentimento de ser mal considerado, de ocupar uma posição de pedinte, de se submeter a um tratamento que não merece, de ser confundido com bêbado ou preguiçoso. De outra parte, uma “vergonha” social, isto é, a impressão que se está à parte, o sentimento de culpa por aquilo que lhe acontece.

As trajetórias profissionais deste grupo como retratam os relatos são marcadas pelo ingresso precoce no mundo do trabalho com baixa remuneração ou nenhuma, por entradas e saídas contínuas do mundo laboral, pela alternância entre empregos com vínculo trabalhista e atividades na economia informal, bem como por períodos de desemprego de curta e de longa duração.

b) Trajetórias Profissionais após a diplomação no PROEJA

Como se configura a situação profissional dos diplomados após dois anos da diplomação? No que respeita à situação dois anos após a diplomação encontrou três grandes categorias: 1) os que não exercem uma atividade profissional e não procuram trabalho (14%); 2) os que não exercem uma atividade profissional, mas procuram trabalho (8%) e; 3) os que exercem uma atividade profissional (78%).

Com relação ao primeiro grupo, composto por aqueles que não exercem qualquer atividade profissional e não estão em busca de um trabalho cabe assinalar o fato de ser composto exclusivamente por mulheres. Uma das razões para esta situação prende-se, segundo os relatos femininos, a necessidade de tomar conta dos filhos e da casa, ser estudante a tempo inteiro e de manter, após o curso a condição de inativa. Elisa conta que após terminar o PROEJA preferiu cuidar da casa e dos filhos.

Elisa: No momento não trabalho, eu cuido da casa e dos filhos que estão na adolescência. Agora não tenho intenção de voltar a estudar. Mais para frente talvez, queria fazer faculdade de psicologia.

Para outras colegas, no entanto, o fato de não estar buscando trabalho decorre da incompatibilidade com os estudos, que nesse momento conseguiram priorizar:

Lucilene: Depois do Proeja, continuo a estudar, não trabalho. Eu passei no vestibular para Instituto Federal, curso técnico de Engenharia. Depois quero ir fazer faculdade de engenharia.

Márcia: *No momento estou só estudando. Eu faço curso de enfermagem na Universidade de Cuiabá através do Pronatec. Meus filhos são adolescentes, então tá bom para estudar agora.*

As duas mulheres que para além de não estarem trabalhando fora de casa, ou seja exercendo uma atividade remunerada e tampouco estarem buscando uma ocupação, nunca o fizeram. Depois de casadas sempre cuidaram da casa e dos filhos:

Gina: *Nunca trabalhei, não procuro emprego agora não, cuido das crianças até porque eu tenho uma pensão do meu marido que morreu. Eu também não procuro porque é difícil, já levei currículo e não chamam porque não tem experiência. Faculdade não sei não... hoje em dia, eu acho ...para mim não vale a pena. Não sei.*

Joana: *Não trabalho cuido de casa desde que me casei. Nunca trabalhei depois que casei. Meu marido não gosta e eu não tenho experiência em nada. Também não acho que estou apta para trabalhar em nada, nem mesmo após o curso. Eu cuido das crianças e da casa.*

No segundo grupo inserem-se os que não exercem uma atividade profissional, mas procuram trabalho. Esses representam 8% do grupo. Há duas situações que sobressaem: uns relatam que tiveram um emprego após o curso, mas não relacionado com a formação, e no momento da entrevista, dois anos após a conclusão do curso, estavam desempregados; outros referem que estão desde a conclusão do curso à procura de um trabalho.

Para o primeiro caso, com um trabalho logo a seguir o fim do curso, mas fora da área de formação destacam-se os relatos de Rosália e Laila:

Rosália: *Durante o curso trabalhava de agente de vigilância num mercado, fazia trabalho 12x36 (dia sim e outro não). Depois que terminei o curso, saí desse emprego e fiquei um ano parada. Depois consegui um trabalho de vendedora em uma loja, mas fiquei alguns meses, não era o que queria. Hoje ainda tô sem emprego.*

Laila: *Depois do Proeja fui trabalhar de caixa num mercado, mas meu marido não gostava e saí do emprego. Trabalhei sete meses nessa empresa. Foi muito bom, mas agora tô sem emprego, já mandei alguns currículos e estou à espera.*

Para o caso do diplomado que está sem trabalho desde o fim do curso destaca-se o relato de Dinis:

Dinis: *Durante o curso eu trabalhava de office boy numa factoring, e aí depois que terminei o curso saí desse emprego. Não aguentava mais. Estou buscando trabalho: “Com currículo aí ó!”. Vou na agência de emprego, descendo o centro, já fui outras vezes e nada até agora. Tô buscando algo assim na área de escritório.*

Com relação ao último grupo inserem-se nele todos aqueles que exercem atualmente uma atividade profissional. Nessa condição encontram-se 78% dos diplomados. Cabe assinalar para além das atividades profissionais exercidas atualmente, o tipo de vínculo laboral e se está atuando ou não na área de formação.

Entre aqueles que atualmente exercem uma atividade profissional é possível distinguir dois grandes grupos: os que exercem a mesma atividade profissional (57%) que exerciam antes ou durante o curso e os que exercem uma profissão diferente após o curso (21%).

Outra situação a ser inserida nessa análise trata do fato de que tanto no primeiro quanto no segundo grupo encontram-se diplomados a exercerem suas profissões sob os diferentes tipos de vínculos: concursado estável, contratos temporários, vínculo trabalhista regido pela CLT; e ainda sem qualquer vínculo (economia informal ou negócio próprio).

Da mesma forma que ao longo dos relatos a questão do gênero sobressaiu naturalmente, nessa fase não foi diferente. Em decorrência disso, inserido entre os dois grupos em análise (os que exercem a mesma profissão e os que não exercem a mesma profissão) e ainda sob os diferentes tipos de vínculos laborais ou sem eles entendeu-se também necessário manter nessa fase atenção à questão de gênero.

Para os que mantiveram a mesma profissão, função ou cargo¹⁸¹ após dois anos da conclusão do curso, observou-se que há duas situações que emergem: aqueles que mantiveram o mesmo tipo de vínculo laboral os que viram o tipo de vínculo alterado.

Para aqueles que mantiveram a mesma profissão e o mesmo tipo de vínculo laboral, no caso das mulheres destacam aquelas que tinham registro de trabalho (regido segundo normas da CLT). Neste grupo destacam-se Alexia como camareira de hotel, Maria como vigilante de um mercado, e Irene na função de limpeza de escritório.

Alexia: *Meu primeiro emprego é o mesmo de camareira de limpeza no motel e até hoje faço diária lá duas vezes na semana. Tenho registro.*

Maria: *Trabalho há quatro anos num supermercado de monitorara de roubo, e acho que vou continuar, eu gosto desta função. Não mudou nada não.*

Irene: *Faço limpeza, tipo diarista, duas vezes na semana com registro e outras vendas informais.*

¹⁸¹ Segundo CLT –Consolidação das Leis do trabalho Art. 461 - Sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, prestado ao mesmo empregador, na mesma localidade, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, nacionalidade ou idade. (Redação dada pela Lei nº 1.723, de 8.11.1952). Função: é um conjunto de tarefas e responsabilidades atribuídas a um cargo.Cargo: é uma composição de funções ou atividades equivalentes em relação às tarefas a serem desempenhadas, o qual é definido estrategicamente na busca da eficiência da organização. A diferença entre cargo e função é que o cargo é a posição que uma pessoa ocupa dentro de uma estrutura organizacional determinado estrategicamente e função é o conjunto de tarefas e responsabilidades que correspondem a este cargo.

No caso dos homens que mantiveram a mesma profissão e o mesmo tipo de vínculo, com registro na carteira de trabalho, se destacam:

Lígio: *Hoje eu trabalho na minha função de motorista. Que até hoje, vinte um anos estou numa empresa com carteira assinada (...).*

Simião: *Sou motorista no aeroporto, e pensei em sair do meu emprego e buscar outro, mas ainda não arrisquei não porque tô há muito tempo nesse serviço, tenho tudo registrado.*

Mário: *Para mim que vim da roça, trabalhei de pedreiro, motorista e vendedor de sacolão, hoje eu melhorei, eu trabalho num escritório de contabilidade, entro as 08h00 da manhã saio 17h30 da tarde. Não trabalho mais com carregar peso, nem nada disso, faço serviço com papeis. Esse trabalho consegui justo quando comecei o curso e depois que formei continuei. Eu não trabalho diretamente com a função do curso, mas é muito próximo. Trabalho numa empresa de despachante.*

Dentre os diplomados que mantiveram a mesma profissão e o mesmo tipo de vínculo laboral encontra-se Estevão, que é o único dentre os diplomados a ser concursado estável como funcionário da limpeza no Pronto Socorro Municipal.

Estevão: *Sou agente administrativo. Fiz concurso para Prefeitura. Eu trabalho dentro do posto de Pronto Socorro, no setor da emergência já há mais de 10 anos. Meu vínculo é com Município. Só saio aposentado.*

Com relação à mesma profissão/função e cargo e mesmo tipo de vínculo laboral, mediante contrato temporal destacam-se os casos de Mariana e Nivaldo, que após a conclusão do curso mantiveram inalterada sua situação laboral:

Mariana: *Trabalho numa creche como ajudante de limpeza e cozinha, com contrato do município.*

Nivaldo: *Eu trabalho de guarda de um colégio. E locução de rádio comunitário*

Entre os diplomados que mantiveram a mesma profissão/cargo e função e que trabalhavam na informalidade (negócio próprio) cabe apontar que no caso das mulheres destacam-se: atividades relacionadas às áreas de serviço doméstico, limpezas, vendas a domicílio e no ramo de beleza. Estas também mantiveram as mesmas condições de trabalho que já experienciavam antes e durante o curso. Assim relatam tais condições:

Adriele: *Eu trabalho por conta própria e sozinha de cabelereira, depois que eu trabalhei assim, parei de trabalhar “pros outro”, eu tenho mesmo cuidado do meu horário. Assim posso conciliar os horários com a casa, com as meninas e com os estudos.*

Jocelina: *Hoje desde igual era antes, eu vendo roupa, vendo lingerie por conta própria. Assim eu mal saio de casa, e daí posso cuidar das três pequenas e da casa. Meu pai também tá velho e eu que cuido dele, e ainda de umas sobrinhas.*

Fabíola: *Não tenho trabalho fixo com carteira, sou free lance faço vitrines, marketing de rua, cada vez faço melhor esse tipo de trabalho.*

Georgia: *Faço limpeza na casa da minha madrinha e em outras casas das pessoas.*

Gisela: *Ainda não tenho o trabalho que queria ter. Eu cuido da minha sogra e da casa como doméstica dela tem uns quatro anos, desde que comecei o curso.*

Juraci: *Eu até pensei de trabalhar de secretária, mas eu procurei me dedicar mais aos meus filhos. Que estão na adolescência. Faço unhas e cabelos de clientes e faço faxina em residências.*

Marcela: *Agora eu tenho esse bar e vendo roupa é negócio próprio meu, sou autônoma.*

Odete: *Faço faxina na casa dos outros, assim quando tem serviço.*

Rosa: *Sigo cuidando da empresa do meu marido. Faço balanço de banco, de mercadorias. Não trabalho fora de casa, não tenho assim um salário fixo. Eu tenho que cuidar da casa e das crianças.*

No caso de manutenção da profissão/cargo e função, mas com alteração de vínculo cabe nomear o relato de Jamila. Esta diplomada narra que exercia a função de limpeza por conta própria e após o curso concluído passou a trabalhar na mesma função, mas por contrato de trabalho temporário, firmado com Estado:

Jamila: *Antes trabalhava em limpezas quando tinha serviço, assim por conta própria. Depois que terminei o curso eu não busquei trabalho nessa área do curso não. Trabalho numa escolinha, na limpeza mesmo, de serviços gerais, o mesmo que fazia na outra escola durante o curso. Mas agora meu vínculo é contrato temporário com Estado.*

Entre os homens, também aqueles que declaram realizar um trabalho informal (negócio próprio), independente da atividade realizada, e que também continuaram a exercer a mesma atividade profissional assim relatam:

Leo: *Continuo trabalhando por conta própria. Eu e meu irmão, “nóis dois pega a obra”, aí “nóis” põe o pessoal para trabalhar. “Nóis tá” com uns 6 funcionários, nós dois “pega” a obra, na maioria reforma de casa, construção de muro.*

Bento: *Tenho aqui meu espaço para trabalhar, não falta serviço. Sempre na tapeçaria é o meu negócio mesmo.*

Mauro: *Eu trabalho de pedreiro, sou pastor e oriento e supervisiono e trabalho nas obras de construção de duas igrejas.*

Embora não se procurasse identificar as causas que conduziram a informalidade do trabalho nesse grupo cabe apontar uma hipótese que está profundamente ligada à necessidade de lutar pela produção e sustento próprio e da família. Outro fator importante é a necessidade de complementação de renda. Para Jesus e Lara (2014, p.9):

A baixa remuneração do trabalho formal e a busca pela ampliação da renda do trabalho, ainda que isso exija trabalhar em jornada ampliada e abdicar da proteção social, também se apresentam enquanto motivações para o ingresso no mundo do trabalho informal.

Para aqueles que permaneceram na mesma atividade remunerada ou emprego já realizados antes da diplomação, tais situações podem estar vinculadas ao tipo de trabalho para o qual foi contrato a realizar e que não deixa margem para alteração, nem quanto ao cargo/função nem quanto ao salário.

Segundo se depreende dos relatos destes diplomados, embora a maioria aponte o fato de que permanece na mesma profissão, indicando implicitamente que não houve reflexos da aprendizagem diretamente sobre o percurso profissional. Há entretanto, alguns entrevistados que mencionam ter melhorado a sua situação laboral, decorrente da diplomação.

O grupo composto por diplomados que apresentam atualmente uma profissão/função ou cargo diferente daquele desempenhado antes ou durante a realização do PROEJA compreende duas situações: a daqueles para quem a mudança não implicou uma alteração do vínculo laboral e a dos que tendo mudado de profissão/função ou cargo mudaram também de tipo de vínculo. Inserido nesse grupo podemos ainda perceber se estão a trabalhar na área de formação ou não do curso realizado, em técnico administrativo.

Amália, Lúcia, Marcelo e Pascoal mantiveram o mesmo tipo de vínculo por registro – CLT, mas tiveram suas funções ou atividades laborais alteradas.

Amália: *Quando terminei o curso não fui buscar outro trabalho, porque já estava trabalhando com essa família que estou com eles desde há 15 anos. Hoje trabalho de ajudante de cozinha no restaurante da família onde trabalhei desde sempre como doméstica.*

Lúcia: *Antes, assim antes de estudar de novo antes de casar eu trabalhei de doméstica, mas durante o curso não trabalhei. Depois do curso, eu fui trabalhar como auxiliar de padaria. Também tenho registro. Não trabalho na área do curso não, não sei, acho que não gostaria.*

Pascoal: *Antes, assim eu sempre fui vendedor e atendente de loja, e hoje continuo no mesmo trabalho, na mesma empresa, com registro da carteira, mas estou como gerente de loja de roupas. Antes, não podia ter outra ocupação, porque não tinha o ensino médio.*

Marcelo: *Há dezesseis anos trabalho e continuo na mesma empresa, na área de venda com carteira assinada. A diferença que depois que terminei o ensino médio, eu pude alcançar melhor função, assumi como gerente de vendas.*

No caso de Pascoal, embora não tenha mudado de profissão mudou de função. Passou de atendente numa loja para gerente de vendas. Ele se manteve na mesma empresa, e com mesmo vínculo laboral. Essa diferença de função deu-se em decorrência direta da diplomação, pré-requisito para ele assumir tal função.

A mesma situação observa-se no caso de Marcelo, que há muitos anos trabalhava no setor de vendas e que com a conclusão do ensino médio lhe foi oportunizado uma melhor função.

Lúcia que não trabalhava antes ou durante o curso, ela estava sem trabalhar desde que havia casado, após a conclusão do curso conseguiu uma oferta de trabalho como ajudante de padaria, que exigia como pré-requisito ter o ensino médio.

Nesse caso, ela muda de uma situação de inatividade para empregada com carteira registrada. Amália manteve o mesmo vínculo, trabalho com registro na carteira de trabalho, e com a mesma empresa, mas alterou a sua profissão e função. Passou de doméstica onde realizava função de limpeza e cuidados do lar, para a de ajudante de cozinha com a função de auxiliar no preparo de alimentos de um restaurante.

No grupo daqueles que, após dois anos da diplomação apresentam alguma alteração quanto à profissão/cargo ou função e tipo de vínculo, se destacam: Selma, Matias, Rodolfo, e Walter.

Selma assim explica sua situação:

Selma: *Antes eu fazia limpeza, mas depois com o diploma, consegui um trabalho pela Prefeitura, com um contrato de um ano, para ser fiscal na feira três vezes na semana. Antes tinha tido a oferta deste trabalho, mas não tinha o diploma e não puderam me contratar, agora deu certo, ao menos para este ano. Sou fiscal de feira com contrato pelo Município.*

No caso dos homens tem-se a destacar o caso de Matias que trabalhava como pedreiro em atividade informal, e após o curso, juntamente com um irmão abriu um negócio próprio.

Matias: *Agora eu abri um negócio próprio, tenho aqui com meu irmão uma vidraçaria.*

Diferente situação é a de Walter. Ele trabalhou em muitas atividades diferentes, todas na economia informal. Com a conclusão do ensino médio mudou de profissão e de vínculo laboral. Passou da condição do exercício de uma profissão na informalidade para trabalho com registro. Deixou de ser vendedor avulso para passar a ser funcionário de fábrica cuja função é o controle de máquinas de fabricar isopor. Tal como os outros, não trabalha na área de formação técnica do curso.

Walter: *Trabalho numa fábrica de isopor. Vou ficar nesse emprego mesmo, que tenho tudo certinho. Tudo registrado.*

O mesmo sucedeu com Rodolfo. Antes ele trabalhava de vendedor, cuidador de carro, e abriu um lava jato (lavagem de carro). Atividades estas foram exercida na informalidade. Após a conclusão do curso passou a trabalhar com carteira registrada como vendedor /atendente de loja. Também nesse caso, o diplomado não atua na área de formação do curso.

Rodolfo: *Trabalho com vendas de peças de automóveis. E um trabalho com carteira registrada.*

Entre aqueles que permaneceram nas atividades laborais que exerciam antes da formação e os que indicam ter havido uma mudança, todos partilham uma situação comum: nenhum trabalha efetivamente na área de formação como técnico administrativo. Somente, um diplomado, Mário exerce uma atividade profissional numa área próxima à da sua formação: trabalha num escritório como auxiliar de contabilidade na função de despachante.

Apesar de 23% dos diplomados considerarem que utilizam conhecimentos adquiridos do curso, sobretudo no campo pessoal (economia doméstica, comunicação e autoestima), o dado mais relevante é que não só não exercem uma profissão relacionada com o curso que frequentaram como não referem a mobilização desses conhecimentos para o exercício profissional. Este resultado vai ao encontro dos dados alcançados por Barros (2010b) sobre egressos do PROEJA da Escola Técnica Federal no qual a autora destaca que os alunos entrevistados demonstraram ser orgulhosos de seu fazer, mas que aqueles que pararam de estudar acabaram ocupando os postos de trabalho mais precários e transitórios e atuam em empregos que estão distantes da tecnologia. E isso seria em razão de que os empregos dessa área estariam reservados aos alunos que apresentam trajetórias contínuas na escola e na vida, com acesso a viagens, lazer, cultura e tecnologia.

Um traço comum ao grupo de diplomados, para além da inserção precoce é o percurso descontínuo no mundo laboral, alternando períodos de curta e longa duração sem trabalho remunerado, com períodos em que exerceram actividades com ou sem vínculo laboral, de baixa renda e baixa exigência de qualificação.

Mesmo aqueles que tiveram experiência de trabalho com vínculos trabalhistas participaram em percursos fragilizados por demissões sem justa causa, falência do empregador e ruptura em razão dos desafios de conciliação entre família e o trabalho.

O direito a um trabalho digno e satisfatório, com garantias e reconhecimento social e ao abrigo da Previdência Social está apenas ao alcance de uma minoria, mesmo após a diplomação. Entre os diplomados predominam situações de trabalhos na economia informal ou com vínculos , temporários. Nessas condições, os números deixam desvelar 71% de diplomados em difíceis condições de vida pela ausência de trabalho ou existência de um trabalho precário¹⁸².

Este retrato da condição laboral destes entrevistados¹⁸³ é revelador das difíceis condições de vida de uma parte da classe trabalhadora brasileira, marcadas por uma inserção precoce no mundo do trabalho desqualificado e por trajetórias profissionais de baixa qualificação, descontínuas e onde a precariedade e a informalidade contratual imperam.

c) Dos reflexos das aprendizagens realizadas para o campo profissional

Quanto aos reflexos da formação profissional no PROEJA, o campo econômico e profissional, alguns indicam que a realização da formação profissional ajudou na organização e administração do próprio negócio e no aprimoramento do exercício profissional.

Maria: *Foi bom para mim. Eu gostei. Sinceramente eu aprendi muita coisa que não sabia. Me trouxe melhor conhecimentos, das pessoas, e também no meu trabalho. Em termos assim de salário, é o mesmo, mas eu trabalho melhor.*

Marcela: *Olha, tudo que você está vendo aqui, não tem muito, mas foi comprado com dinheiro do bar. O bar que é meu, que eu abri e administro sozinha. Não sou empregada de ninguém. Ali dentro tem freezer novo, geladeiras, TV e tudo. Até aquela motinha. E agora o carro. Para mim o curso serviu para muita coisa, principalmente para cuidar do que é meu, do meu negócio, ser um pouco mais esperta. Além do bar eu ainda vendo roupa com uma amiga do PROEJA. Nós duas estamos dando bem, e estamos ganhando bem. Eu viajo, faço as compras, ela vende.*

¹⁸² Entende-se por precarização das relações de trabalho a substituição das relações formalizadas de emprego que, no Brasil, expressam-se em registros na carteira de trabalho por relações informais de compra e venda de serviços, que vêm se constituindo, principalmente, pelas formas de contratação por tempo limitado, de assalariamento sem registro, de trabalho a domicílio e outras (Singer, 1995, p.2). O trabalho temporário, por tempo determinado e de meio período, está aumentando sua importância no índice total de crescimento dos empregos. Tais tipos de trabalho envolvem, tipicamente, salários mais baixos, alguns benefícios a menos e menor segurança do que o emprego mais tradicional. Isso, por sua vez, está levando a uma polarização da força de trabalho: trabalhadores de tempo integral comparativamente produzem mais resultados, enquanto trabalhadores com menos segurança produzem comparativamente menos (Idem, p.48).

¹⁸³ Um resultado semelhante foi alcançado nas pesquisas de Kovacs (2005) na obra Emprego flexível em Portugal: alguns resultados de um projecto de investigação. A pesquisa foi realizada em Portugal em que o autor identificou diferentes formas de emprego flexível presentes na sociedade capitalista contemporânea: trabalho temporário, autoemprego, trabalho com tempo parcial, trabalho a domicílio etc.

Marcelo: *O reflexo foi assim até terminar o PROEJA eu trabalhava ainda como motorista, depois que sai do PROEJA, fui para a faculdade e agora trabalho diretamente na venda, não trabalho com serviço pesado. Então assim nesse caso até o salário melhorou, então, repercutiu sim o estudo.*

Estevão: *Ah! Eu terminei o curso e trabalho num serviço mais leve, na sombra, com melhor salário. Desistiram muitos e muitos e muitos e muitos. Que hoje “tão voltando” a estudar, encontram comigo, e dizem que querem voltar. Perguntam: “Oê terminou”? Digo que sim, terminei! Aí vem o arrependimento. Lá é trabalhoso, mas tem recompensa. Positivo pra mim e a melhoria de vida, ganhar mais poder aquisitivo, eu não tinha nada, morava num quarto, entrava de lado e saía de lado.*

Bento: *Eu vou para Igreja, converso com as pessoas, vou pra faculdade e cuido da minha família. Trabalho na minha tapeçaria. E à noite vou para faculdade de direito. Tenho tempo para trabalhar, não preciso pagar aluguel. “Tô indo bem”.*

Para aqueles que entendem que o curso contribuiu para a vida pessoal e social, mas financeiramente não mudou nada, assim retratam:

Lígio: *Olha, foi 100% meu estudo cresceu. Dentro da empresa não tem como, eu sou motorista. Já estou no meu cargo há muito tempo. Nisso não teve mudança nem nada, nem no salário.*

Rosa: *O curso é mais interessante para quem está fora da escola e fora do mercado de trabalho. Minha visão é essa, tipo a dona de casa. Ele não tem diferença nenhuma do regular. Acho que ao terminar o curso lógico que se for colocar na balança o aprendizado, ele traz muito benefício, mas financeiramente nada. Mantive o mesmo. O curso trouxe conhecimento, para usar em próprio benefício, nessas contas que faço que em casa.*

Simão: *Olha, melhorou só na parte de conhecimento, mas na parte de salário nada. Não melhorou nada não. Para mim, valeu muito. Hoje eu posso pensar melhor, principalmente lá no sítio, já não olham como um burro, analfabeto de tudo. Eu tenho estudos. Tenho curso de computação, tenho ensino médio “completo”. Sinto orgulho.*

Lucia: *Ah, eu sei que foi bom fazer o PROEJA. Nossa! Melhorou muito em casa, mas o emprego é o mesmo de sempre.*

Dinis: *Não houve mudanças no campo profissional que tenha melhorado, antes trabalhava e agora estou desempregado. Como “office boy”, não usava para muita coisa e muito eu aprendi na própria empresa.*

Georgia: *Retorno econômico não tive não, mas eu aprendi bastante coisa.*

d) Perspectivas futuras para o campo profissional

Os diplomados em seus relatos também indicaram algumas perspectivas futuras para o campo profissional. Alguns entrevistados mencionaram o desejo de abrir um negócio próprio ou prestar concurso público.

Fabiola: *Depois que fazer um curso de estética, quero meu próprio negócio.*

Marcelo: *Como fiz curso superior, quer poder administrar uma empresa, mas administrar uma “empresa minha”.*

Márcia: *Meu sonho era, meu sonho é montar uma lojinha. Ser dona do seu próprio negócio.*

Georgia: *Penso em abrir um negócio próprio com meu marido que é mecânico.*

Odete: *Meu projeto seria formar e ter estágio na área ou para mim conseguir um serviço melhor ou montar um negócio próprio. E esse era meu objetivo, meu plano de vida. Por enquanto não realizei ainda.*

Rosa: *Ter meu escritório de advocacia e crescer minha empresa de vendas de peças que tenho com meu marido. Eu quero terminar esse estágio, no fim de 2016 pretendo logo no começo de 2017 fazer a prova da Ordem.*

Amália: *Vou terminar o curso (pedagogia) e depois vou tentar arrumar um emprego e fazer concurso ou algo.*

Bento: *Depois que terminar o curso de direito, fazer concurso para polícia civil.*

Irene: *Eu quero ser professora. Não sei se ainda posso prestar concurso com minha idade. Mas se puder eu vou fazer.*

Dinis: *Quero fazer outro concurso para bombeiro, no primeiro não passei.*

Com respeito às expectativas futuras, segundo uma pesquisa realizada por Silva *et al.*, (2012) com alunos da EJA, os resultados apontaram que seus entrevistados tinham expectativas futuras diferenciadas segundo a faixa etária. Os alunos mais jovens apresentaram ter maiores expectativas com relação à educação e normalmente almejam um futuro mais promissor, a saber, a inserção no mercado de trabalho.

Para os mais velhos, sobretudo os aposentados, a expectativa principal estava relacionada à aquisição de conhecimentos básicos como ler e escrever, já que mencionam a idade avançada como um empecilho para desejar algo mais que apenas se alfabetizar. Tais diferenças enquanto expectativas futuras, por idade não foram identificadas nos relatos desse grupo.

4.5. O desafio de conciliação entre trabalho, família e escola

La femme nait libre et égale à l'homme en droits.
(Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã
escrita por Olímpia de Gouges em 1791)¹⁸⁴.

Em pleno século XXI, o trabalho e a família continuam sendo os eixos organizadores da vida de homens e mulheres. Trabalho e família não são mais dois

¹⁸⁴ Tradução: “A mulher nasce livre e igual ao homem em direitos”. Trata-se de um artigo escrito por Olympe de Gouges em contraponto à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, denominado “A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, elaborada e apresentada à Assembleia Nacional da França em 1791. Por causa do ativismo feminista foi guilhotinada em 1793.

mundos distintos, mas sim inseparáveis. Segundo Goldani (2002, p.30): “O mito de que o trabalho e a família eram dois mundos separados acabou e o reconhecimento da importância das relações entre estes passou a guiar não só as discussões acadêmicas como também as políticas sociais”.

Neste cenário observa-se ainda a alteração quanto à composição do núcleo familiar tradicional onde antes se considerava apenas os homens adultos como provedor da família. Nas últimas décadas esse papel perdeu força diante da posição assumida progressivamente pela mulher no mundo do trabalho.

No entanto, em que pese o avanço na direção do fim do patriarcado na esfera pública o mesmo fenômeno não se repete quando se trata da divisão do trabalho doméstico. Sobre esse descompasso, Santana e Oliveira (2006, p. 64) advertem que: “Mesmo as estatísticas, confirmando o crescimento e o avanço em percentagem das mulheres em todos os setores sociais, a discriminação encontrada por essa categoria ainda é um fator agravante para a igualdade entre os gêneros”.

Diante das responsabilidades múltiplas que cada indivíduo deve assumir dentro do contexto da sua família e junto à sociedade cabe a indagação: como os atores sociais diplomados em PROEJA elaboram e concretizam suas estratégias de conciliação entre família, trabalho e escola? Estas estratégias se diferenciam sob a ótica do gênero?

Para melhor compreensão deste item, acerca das representações da prática conciliatória, que os atores sociais realizam dividiu-se o grupo de entrevistados entre aqueles que são solteiros ou casados sem filhos e, daqueles que são casados/separados/viúvos com filhos.

a) A (des) igualdade de gênero

Debates e reflexões sobre a origem das desigualdades de gênero¹⁸⁵ não são recentes e diversos organismos internacionais fornecem contribuições para a compreensão, o combate e prevenção das desigualdades tal como a ONU – Organização

¹⁸⁵ Sobre a origem da palavra: Gender (inglês), Geschlecht (alemão), Genre (francês), Género (espanhol) [A raiz da palavra em inglês, francês e espanhol é o verbo latino *generare*, gerar, e a alteração latina *gener-*, raça ou tipo]. Um sentido obsoleto de “to gender” em inglês é “copular” (Oxford English Dictionary). Os substantivos *Geschlecht*, “Gender”, “Genre” e “Género” se referem à ideia de espécie, tipo e classe. “Género” em inglês tem sido usado neste sentido “genérico”, continuamente, pelo menos desde o século quatorze. Em francês, alemão, espanhol e inglês, “gênero” refere-se a categorias gramaticais e literárias (Haraway, 2004, p.209).

das Nações Unidas, o Fundo para as Populações das Nações Unidas ou a OIT-Organização Internacional do Trabalho. A partir dos anos 1980, o gênero¹⁸⁶ surge de forma ampla no discurso político-institucional, e a partir desse marco, não obstante as consideráveis alterações ocorridas¹⁸⁷ no sentido de avanços no tratamento dos direitos igualitários nas esferas político-jurídico-legal, tanto na Europa¹⁸⁸ quanto no Brasil¹⁸⁹, em que pese alguns avanços¹⁹⁰ subsiste, todavia um longo caminho¹⁹¹ a percorrer na busca da plena garantia da igualdade de gênero para além da retórica e do campo legal.

¹⁸⁶ Ao analisar as questões de gênero, as contribuições de Scott (1995) oferecem elementos importantes pois seu estudo foi considerado um marco histórico que fundamenta epistemologicamente o conceito de gênero, definindo-o como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder.) a preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Segundo Scott (1995, p.85): “Ela está ausente das principais abordagens da teoria social formuladas desde o século XVIII até início do século XX. De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma questão feminina e outra ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual objetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido”.

¹⁸⁷ O princípio da igualdade de direitos entre homens e mulheres, da Carta das Nações Unidas, aprovada em 1945, veio a ser contemplado na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1949. A aprovação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres em 1979; Plataforma de Ação adotada na sequência da IV Conferência Mundial das Mulheres, realizada em Pequim em 1995; em 1999, a Assembleia Geral da ONU adotou um Protocolo Facultativo à Convenção da Mulher, que designa um Comitê para receber denúncias sobre violações dos direitos humanos das mulheres. Tratado de Amsterdam (1997) por formalizar o compromisso de integração da dimensão da igualdade de oportunidades a nível comunitário, ao mencionar explicitamente entre as tarefas e os objetivos da Comunidade a eliminação das formas e ocasiões de discriminação e a promoção da igualdade entre homens e mulheres (art.º 2.º e 3.º).

¹⁸⁸ Programa de Ação sobre a Igualdade das Raparigas e dos Rapazes em Educação, Resolução dos Ministros da Educação (1985); Recomendações do Comité de Ministros, Conselho da Europa (1990) e O Tratado de Lisboa também reconhecem e tornam a Carta dos Direitos Fundamentais juridicamente vinculativas, todos os estados membros da União Europeia e as instituições comunitárias devem respeitar os direitos enunciados na carta, no qual está também mencionada a igualdade perante a lei e a não discriminação entre homens e mulheres.

¹⁸⁹ Especificamente sobre Convenções aderidas pelo país: Convenção 100/1951, sobre igualdade de remuneração de homens e de mulheres por trabalho de igual valor; Convenção 111/1958, que trata da discriminação em matéria de emprego e ocupação; Convenção 156/1881, sobre a igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadores com encargo de família; Convenção 103/1966 (revisão da Convenção 3/1919), relativa ao amparo à maternidade; Convenção 171/1990 (revisão da Convenção 89/1948) referente ao trabalho noturno. Em 2001, o Governo brasileiro assinou o Protocolo que foi ratificado pelo Decreto 4.316/2002 e promulgado pelo Executivo. Com relação à Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1994, e ratificada pelo Brasil em 1995.

¹⁹⁰ No Brasil em termos de avanços a partir da década de 1980 tem-se entre outras ações: a criação do “SOS Mulher”; a “Delegacias de Polícia Especializadas da Mulher” e a Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) aplicada aos casos de violência contra mulher. E a partir CF/1988, houve a expressa definição dentre da igualdade de direitos e de deveres entre homens e mulheres (art.5º, I); equiparação de direitos entre trabalhadores urbanos e rurais (art. 7º CF/1988); Organização da Seguridade Social e o Plano de Custeio (Lei 8.212/1991); Planos de Benefícios da Previdência Social (Lei 8.213/1991); o salário maternidade para a trabalhadora rural (Lei 9.876/1999); Proibiu a diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (art. 7º, XXX c/c CLT/1943, art. 5º). Sobre avanços e lutas em prol da mulher, pode-se consultar a obra do Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea - <http://www.cfemea.org.br>): “Os direitos das mulheres na legislação brasileira pós-constituinte” de Almira Rodrigues e Iáris Cortês (Org.); O GEERGE — Grupo

O que ocorre para que essa igualdade não seja concretizada? Como se mantém e se reproduz esse tratamento desigual? Segundo Silva (2008), uma das explicações assentaria numa visão sociobiológica, a qual tende a veicular a ideia preconcebida de que, enquanto o homem seria um ser mais ativo e agressivo, mais predisposto ao combate público e ao sucesso, a mulher deteria uma construção biológica mais passiva e orientada para a procriação e o cuidado da casa. Também no mesmo sentido, a função exercida pela Igreja, especialmente nos países de forte implantação católica se faz sentir quando proclama a máxima de S. Paulo: “Mulheres, obedeei aos vossos maridos”.

Na vertente sociológica essa questão tem interpretações diferentes. Sob a ótica estrutural-funcionalista¹⁹² destaca-se o conceito elaborado segundo a perspectiva de Parsons¹⁹³, na qual a mulher seria socializada para “desempenhar um papel de líder expressivo na família, função que garantiria o bem-estar dessa unidade social; já o homem seria socializado de forma a exercer uma função de sustento e garante da satisfação das necessidades da família” (Amâncio e Oliveira, 2002, p.45). Em outras palavras, mas no mesmo sentido, assinala Silva (2008, p.2):

Numa versão mais elaborada e de cariz predominantemente axio-normativo, as diferenças biológicas e anatómicas dos órgãos sexuais masculinos e femininos são convertidas e erigidas em elemento constituinte das diferenças de género, pretendendo assim justificar ideologicamente a dominação masculina. Pertence à concepção estruturo-funcional em torno da família a

de Estudos de Educação e Relações de Gênero (FACED/UFRGS); O Instituto Patrícia Galvão (<http://agenciapatriciagalvao.org.br>); e em 2003 a criação do governo federal da SPMN – Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm>), que realizou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

¹⁹¹ A igualdade entre homens e mulheres tem avançado lentamente, conclui relatório das Nações Unidas (ONU) que avaliou a equidade de gênero em 167 países. O documento apresentado pelo secretário-geral Ban Ki-moon destaca que, no ritmo atual, serão necessários 81 anos para se alcançar a paridade de gênero na economia e 50 anos para a igualdade na representação parlamentar. No Brasil, em que pese avanços, subsistem lacunas que segundo Rodrigues e Cortês (2006, p.40) podem ser indicadas entre outras: reconhecimento de direitos do segmento LGBT, em termos da não discriminação de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, bem como do direito de constituição da díade (união civil) e da possibilidade de adoção de crianças; – aprovação de lei integral de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres; – aprovação de legislação sobre legalização do aborto, garantindo às mulheres o atendimento pelo poder público; – aprovação de legislação sobre regulamentação do trabalho doméstico; aprovação de ações afirmativas para as mulheres na política.

¹⁹² A teoria estrutural-funcionalista refere-se aos aspectos da estrutura social enquanto sistema de manutenção da coesão social. Não se confunde com a teoria denominada “estruturalismo”, que “de modo diferente, refere-se à estrutura simbólica que se manifesta em toda a ação social e que não é imediatamente visível. Esta estrutura social é essencialmente linguística e operatória e permite a leitura em termos linguísticos ou semióticos da vida social” (Paiva, 2015, p. 57).

¹⁹³ Segundo Parsons (citado por Domingos, 2012, p.12) na família (conjugal e nuclear) existe uma divisão de funções fundamentais não só à própria família, mas também à sociedade: ao homem cabe o papel instrumental de relação com o mundo exterior, garantindo o sustento e satisfação das necessidades da família – ganha-pão; à mulher cabe a função expressiva e afetiva, assente no cuidado “dos outros”. A função masculina não só é diferente como superior à da mulher nesta concepção parsoniana de família, que remete uns e outras para esferas existenciais e identitárias segregadas.

velha e recorrente distinção entre a função instrumental levada a cabo pelo homem, tradicionalmente considerado o ganha-pão da família, e a função expressiva exercida pela mulher no âmbito doméstico, vista como o pólo afetivo-emocional dedicado ao cuidado do lar.

A dicotomia de Parsons serviu para explicar a divisão das tarefas entre homens e mulheres (a divisão sexual do trabalho). Como crítica a essa concepção, Garey (1999, citada por Cardoso, 2013, p.43) afirma que este modelo obscurece a relação biunívoca entre ambas as realidades:

Se por um lado, conceitualizar a questão como duas áreas distintas poderá ser útil do ponto de vista analítico, por outro lado, a completa aderência a esta forma de pensar a realidade mascara a fluidez da vida social. O problema deste modelo, é que implicitamente assume uma distribuição bimodal das mulheres nas categorias “trabalho” e “família”.

À visão estrutural-funcionalista, que tende a atribuir ao sistema o diferente conjunto de papéis masculinos e femininos, segundo Goffman¹⁹⁴ (1974, citado por Silva, 2008, p.3), “contrapõem-se as perspectivas interacionistas e simbólico-valorativas”¹⁹⁵, quais:

Procuram trazer para primeiro plano, não os invisíveis constrangimentos estruturais, mas a presença dos atores sociais, ora masculinos ora femininos, as suas recíprocas interações, a negociação dos papéis, a partilha das experiências e vivências, as quais são decisivas para definir e construir a própria identidade, ora masculina ora feminina.

As mulheres representam-se e, são representadas socialmente em termos de grupo dominado com uma esfera de ação restrita ao universo da família. Em contrapartida, ao homem é possível haver uma multiplicidade de papeis.

Portanto, estes papeis são assimétricos em termos de conteúdo e forma: “A definição de pessoa adulta, subjacente ao estereótipo feminino encontra-se assim limitada às funções afetivas e de objeto de desejo, às quais se associa a ausência de qualidades para o trabalho e para a autonomia” (Amâncio, 1994, p. 64). Com base nessa concepção, o que se espera encontrar nas atividades da mulher que trabalha para além

¹⁹⁴ Uma importante obra do interacionismo simbólico foi elaborada por Erving Goffman “*Presentation of Self in Everyday Life*”, publicado em 1959. O autor estava interessado na análise da interação social no dia-a-dia especialmente em lugares públicos. Entendia que o comportamento humano não estava pré-determinado e resultava da capacidade criativa individual e da liberdade pessoal limitada por contextos sociais, embora não determinada por estes (Paiva, 2015, p.108).

¹⁹⁵ Para melhor entender o termo “simbólico-valorativo”, destaca-se o mencionado por Centeno (2010, p.17): “Para Weber, a sociologia acede aos fatos sociais interpretando o sentido que subjetivamente os agentes atribuem à sua ação, para assim elucidar os motivos da ação; daí a distinção entre a compreensão motivacional do sentido que subjetivamente o agente atribui à sua ação e uma interpretação valorativa que se refere ao significado objetivado em valores culturais. A ação social não é independente de uma definição socialmente construída da situação”.

da esfera domiciliar é a realização de atividades ligadas a esse mesmo olhar, como uma extensão das atividades domésticas como o ensinar e cuidar, pois estes são os comportamentos a elas associados para o mundo do trabalho. Nesse sentido Burr (1998, citado por Amâncio e Oliveira, 2002, p.51) afirma:

Existe uma clara divisão sexual das ocupações: enquanto as mulheres tendem a concentrar-se em ocupações que coincidem com o estereótipo tradicional da feminilidade, os homens podem desempenhar qualquer profissão, sendo até melhor sucedidos em termos salariais e de mobilidade na carreira em profissões consideradas tipicamente femininas.

Para Bourdieu (2007), o masculino exerce uma dominação simbólica sobre o feminino, que é criada na lógica do discurso da naturalização do social, e é essa dominância simbólica que divide o mundo em masculino e feminino. Entretanto esse cenário para o autor vem sofrendo relativa transformação, e os fatores que contribuíram para isso são essencialmente, o acesso da mulher à esfera pública (ensino superior, secundário e trabalho remunerado) e o distanciamento (relativo) das tarefas domésticas e das funções reprodutivas. Embora tenha havido avanço, todavia se mantém algumas disparidades, seja no plano social, econômico ou cultural.

A divisão sexual do trabalho construída social e historicamente funciona como um modelo padronizado de manutenção do tratamento diferenciado entre homens e mulheres. E tais diferenças são reforçadas no sistema capitalista, que por sua vez é reproduzidas pelo proletariado. Para Oliveira (1981, citado por Amâncio e Oliveira, 2002, p.52).

O modelo burguês de família assenta na clara separação entre a reprodução da força de trabalho, associada à mulher, e a produção, associada ao homem. Esta divisão, que coloca as mulheres no domínio da esfera privada e os homens no domínio da esfera pública, exclui as mulheres do acesso ao trabalho remunerado e restringe-as às tarefas domésticas e aos cuidados com a família.

É a partir das concepções biológicas, baseadas nos papéis que se espera que homens e mulheres desempenhem que se observa a manutenção de modelos preconcebidos e mantidos socialmente. E é contra esses modelos que é necessário contrapor. E nesse sentido, na luta pela igualdade que a mulher tem sobressaído da condição “invisível” em que esteve submetida histórica e socialmente por séculos, inclusive como sujeito da Ciência, e passa a assumir um papel central no campo da investigação. Na visão de Louro (1997, p.17):

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como

o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres.

A autora quando se refere a algumas mulheres refere-se principalmente àquelas pertencentes às classes trabalhadoras e camponesas, pois estas, desde sempre marcaram suas existências conciliando as tarefas domésticas com aquelas tarefas externas a casa. Nesse sentido Louro (1997, p.17) aduz que,

São atividades exercidas nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligado à assistência, ao cuidado ou à educação.

No caso da mulher encontrando-se esta, entre os avanços no campo dos direitos sociais e a barreira da imposição sociocultural do papel que se espera que exerça assume uma dupla jornada¹⁹⁶ (o trabalho remunerado e o não remunerado - da casa e do trabalho externo). Nessa condição, as mulheres continuam a estar sobrecarregadas, “quer com o trabalho remunerado, quer com o trabalho doméstico não remunerado o que acabou por gerar o surgimento das mulheres trabalhadoras com a ‘identidade de supermulher’” (Castro, 1997, citado por Amâncio e Oliveira, 2002, p. 51), ou seja, a pertença a um grande grupo de “mulheres que têm filhos, são casadas e têm uma profissão”. São estas características, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, que passa a ser alvo de interesse.

Como realizam as mulheres suas tarefas nos diferentes espaços? Que estratégias criam para apaziguar as tensões e conciliar o tempo? Em que medida essas estratégias se diferenciam daquelas realizadas pelos homens?

As formas de conciliação da vida profissional com a vida familiar é um tema que emerge no fim da década de 1960 em decorrência de vários elementos conjugados, tais como: o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, a rejeição a modelos de família assente no provedor masculino, a flexibilidade e intensificação dos tempos de trabalho, a persistente desigualdade de gênero face ao emprego e ao trabalho doméstico da mulher. Um trabalho pioneiro sobre as questões da relação entre a família e o trabalho é a obra de Rapoport e Rapoport, *Work and Family in Contemporary Society* de 1965. Nesse estudo os autores observaram a relação família-trabalho tendo

¹⁹⁶ O termo refere à relação dual de trabalho, tendo em vista que além de trabalhar na esfera privada que consiste em ser uma multiplicidade de afazeres [entenda-se como o lar], trabalha também na esfera pública [entenda-se como fora do lar].

em consideração a análise da interação entre as ocupações profissionais e as ocupações familiares ao longo do tempo. Os autores focaram-se nas transições de papéis, relativamente simultâneos, que os membros da família tinham que desempenhar tanto no trabalho como na esfera familiar e os diferentes entraves a uma conciliação família-trabalho equilibrados. Para Rapoport e Rapoport (1965 citado por Cardoso, 2013, p.43):

Ao observarem as transições de papéis, relativamente simultâneos, que cada membro da família tinha que desempenhar tanto no campo profissional como na esfera familiar perceberam que o equilíbrio no “ciclo de múltiplos papéis” é importante para uma integração entre o trabalho e a vida familiar menos tensa.

Outra obra que se destaca é *The dual career family: A variant pattern and social change*, de 1969, onde Rapoport e Rapoport utilizam o termo família de dupla carreira. A essência da família chefiada por casal de dupla carreira difere de outras famílias onde as tarefas também são partilhadas entre os cônjuges. Assim indica Monteiro (2001, p.5):

Essa diferença reside no fato de a divisão de trabalho em relação às funções familiares ser distribuída entre os parceiros com base de igualdade de status e não baseada no sexo dos cônjuges. Assim, excetuando-se a gravidez e o parto, a divisão de funções pode ser efetuada de acordo com as habilidades e inclinações de cada um, e não atribuídas aos cônjuges conforme o sexo.

A explosão e multiplicidade de estudos a partir de então é resultado em parte de um vigoroso debate político e científico e por outro, também em “decorrência da construção de sexo e de gênero como categorias e como realidades históricas emergentes, no qual os textos feministas¹⁹⁷ tornaram-se preeminentes em meados dos anos setenta, principalmente na crítica ao determinismo biológico” (Haraway, 2004, p.222).

Outra questão que os estudos mais recentes questionam é o fato de que até os idos de 1970 família e trabalho serem tratados como mundos diferentes e separados. Núncio (2008, p.17) entende que,

As primeiras pesquisas acerca da relação entre trabalho e vida familiar, centraram-se nas características do trabalho, com os níveis de rotina e o grau de autonomia na execução das tarefas, ou a sua complexidade procurando averiguar o modo como estas características condicionam a vida familiar, e os

¹⁹⁷ Dentre os textos mais influentes na linha das concepções feministas sobre gênero, cita-se: antropóloga norte-americana Gayle Rubin que 1975, descreve o que ficou conhecido como sistema sexo/gênero; A historiadora estadunidense Joan Scott, influenciada pelas correntes pós-estruturalistas que se inspiraram no pensamento de Foucault e Derrida, esquematizou uma nova forma de se pensar gênero 1980. Reforça uma utilidade analítica para o conceito de gênero, para além de um mero instrumento descritivo, e chama a atenção para a necessidade de se pensar na linguagem, nos símbolos, nas instituições e sair do pensamento dual que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino; A filósofa norte-americana Judith Butler, entre 1980 e 1990, se debruça em uma crítica ao feminismo, balançando uma série de categorias a princípio tão sólidas, tais como mulher e identidade; A brasileira Heleieth Saffioti, trouxe para contemporaneidade reflexões relevantes que impõem limites a certas escolas.

estudos posteriores concentraram-se de forma muito marcadas nas questões do stress profissional e estiveram ligadas à afirmação da perspectiva do conflito de papéis na análise ao sistema trabalho/família.

A partir de 1990, as investigações entre a vida familiar e profissional se voltam para a dimensão organizativa da conciliação cotidiana dos “tempos” para a família e para o trabalho, para estratégias familiares e diferenças de gênero. Sobre o interesse acerca do tema de gênero, Núncio (2008, p.23) assinala:

Que em termos das ciências sociais, o interesse pela origem das novas perspectivas de gênero, radica na evolução das sociedades de Pós-Segunda Guerra Mundial e nas amplas transformações na organização econômica, política e social vividas pela generalidade dos países ocidentais, e se afirma muito mais quando essa realidade se confronta com o fato da manutenção de ideologias segregacionista enraizada nas próprias diferenças biológicas entre os sexos.

Atualmente a importância da defesa da igualdade de gênero continua a ser reconhecida internacional e nacionalmente “como uma prioridade para alcançar a igualdade de gênero, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e a promoção da partilha paritária das responsabilidades e tarefas de cuidar entre homens e mulheres” (Domingos, 2012, p. 3).

Em termos de espaço Europeu pode-se dizer que os resultados alcançados pela União Europeia, no contexto da promoção da igualdade, entre homens e mulheres contribuíram para mudar a vida de muitos cidadãos europeus para melhor.

Entretanto, em que pese observar alguns avanços em termos de equiparação entre os direitos e deveres de entre homens e mulheres no campo da saúde e da educação, contudo no âmbito econômico e profissional apresenta-se um alto nível de disparidade. Este indicativo foi uma das conclusões apresentadas no relatório apresentado pelo EIGE¹⁹⁸ (Instituto Europeu para a Igualdade de Gênero, 2015, p.75) que a partir dos resultados alcançados entre 2005 a 2012, assevera: “A Europa continua a meio caminho para uma sociedade coesa e com igualdade de gênero”.

No Brasil em que pese haver indicativos de avanço da posição da mulher em várias áreas, como a saúde, educação e política, no campo profissional à semelhança do que se verifica na europa, continua a ser um assunto pendente¹⁹⁹.

¹⁹⁸ Instituto Europeu para a Igualdade de Género divulgou ontem, dia 25 de junho de 2015, o «Índice de Igualdade de Género 2015». Criado em 2013, este Índice compreende séries temporais relativas ao desempenho dos Estados-Membros, em matéria de igualdade de género, com referência aos anos de 2005, 2010 e 2012. O relatório está disponível em > http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/Gender_Equality_Index_2015.pdf>

¹⁹⁹ No ranking elaborado anualmente pelo Fórum Econômico Mundial, o Brasil aparece na 82ª posição no relatório Desigualdade Global de Gênero 2009, e em 2012, chega a posição 62ª dentre 134 países.

b) Família, trabalho e escola: os desafios e estratégias de conciliação dos diplomados no PROEJA

As pesquisas sobre a relação família/trabalho, sob a perspectiva de gênero têm contribuído de forma decisiva para sublinhar a profunda assimetria entre os ritmos de mudanças das representações sociais acerca dos papéis de gênero. Núncio (2008, p.25) a esse respeito esclarece que,

Claramente o conflito trabalho/família converteu-se também numa questão de gênero, por força das condições reais de existência das famílias em que comprovadamente cabe às mulheres a pressão da articulação entre as esferas familiar e laboral, pois estas têm maior necessidade de articular o tempo dispendido na atividade profissional e o tempo dedicado para atividades de caráter familiar.

Vários estudos surgiram entre 1960/1970, com temáticas centradas nos conflitos e stress gerados pela tensão que envolve a divisão do tempo dedicado ao trabalho e à família, bem como as estratégias de conciliação²⁰⁰ e apaziguamento de tais conflitos. Nesse sentido destaca Cardoso (2013, p.39), que as pesquisas e teorias desenvolvidas em torno dessa temática “foram ganhando contornos mais abrangentes e os últimos estudos dão relevo à relação família-trabalho e bem-estar, qualidade de vida, usos do tempo e formas diferenciadas de organização do trabalho”.

Em relação ao grupo de diplomados no PROEJA, entre os temas “família” e “trabalho”, a família aparece como eixo norteador dos projetos de vida e esse fato possivelmente se explica em razão de ser este um elemento socializador por excelência, por ser o primeiro grupo social ao qual pertence uma pessoa e no qual se espelhará para tomar futuras decisões. É justamente nesse espaço que um indivíduo recebe “de forma lenta e muitas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, fato que é suscetível de afetar projetos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal” (Vieira e Ruy, 2013, p.5). Segundo o perfil já conhecido desse grupo predomina a condição civil de casado com uma média de dois filhos. Sendo que os casamentos e os primeiros filhos, na maioria se deram antes dos 20 anos. Este cenário que se apresenta na maioria dos relatos como justificativa para a descontinuidade escolar e profissional (principalmente no caso das mulheres).

²⁰⁰ Alguns pesquisadores propõem substituir “conciliação”, ou mesmo “articulação”, por “conflito”, “tensão”, “contradição” para evidenciar a natureza fundamentalmente conflituosa da incumbência simultânea de responsabilidades profissionais e familiares às mulheres (Hirata e Kergoat, 2007, p.604).

Cada núcleo familiar tem as suas dinâmicas particulares e as suas regras de funcionamento, as quais merecem ser respeitadas e compreendidas no seio dos contextos sociais e históricos em que se inserem. No caso desse grupo entrevistado, o “trabalho” se destaca como prioridade desde a infância e a adolescência²⁰¹, pois também como já apontado no perfil desses sujeitos, todos relataram experiência laboral antes dos 18 anos.

E embora se tenha o trabalho como prioridade, em razão da crise estrutural do mercado laboral emprego em que se vive nas últimas décadas e sob o contumaz discurso da imprescindibilidade dos estudos e qualificação como ferramenta para o mundo do trabalho, o retorno à escola se fez cada dia mais necessário em busca do diploma e de uma qualificação, como relatam em seus discursos.

É nesse momento que surge também a necessidade de se criarem estratégias de divisão do tempo entre a família (eixo norteador da vida); o trabalho (fonte de subsistência) e os estudos (oportunidade de melhoria de vida). Como conciliar três prioridades? E no caso das mulheres, em que se diferenciam daquelas dos homens?

Para conhecer as diferentes estratégias de conciliação desse grupo foi importante separá-las por sexo bem como entre aqueles sujeitos que se apresentam “sem filhos”, daqueles que se apresentam “com filhos”.

Primeiro analisa-se as questões da conciliação e estratégias praticadas pelos homens. Assim relatam alguns entrevistados na primeira condição, solteiros ou casados, contudo “sem filhos”, os desafios diários de conciliar o tempo entre a família, os estudos e o trabalho:

Mário: *Foi muito difícil (trabalhar e estudar), porque eu tinha que sair correndo rapidamente, tomar banho rapidamente. Tem dia que ia até meio fedendo para a escola. Mas tem que, não tinha aquele tempo né. Aí você chegava lá e vinha, várias vezes pensava em desistir, mas graças a Deus, deu certo e fechei os três anos. Foi muito difícil porque você sai pra rua, você fica o dia inteiro na rua. Por exemplo: eu dirigia uma Kombi, tomava conta de uma freguesia então eu tinha uma freguesia de 430 clientes. Várias vezes pensei desistir. Era muita coisa para minha cabeça. Foi muito difícil, muito difícil, mesmo. Por exemplo: tinha um dia de a gente reunir para fazer trabalho. Não tinha como eu fazer isso. “Nós reunia”, nós via quem que era os grupo e nós ia lá fazer, juntar as pessoas. Aí às vezes uma pessoa fazia para mim... e assim ia, eu fazia para outra pessoa, nós ligava um pro outro:*

²⁰¹ Pesquisas demográficas e atitudinais vêm apontando que o trabalho constitui importante referência para os jovens com mais de 15 anos, independentemente da origem socioeconômica, surgindo como o tema que, simultaneamente, mais os interessa e preocupa. O trabalho é apontado como uma "categoria chave no imaginário juvenil" (Guimarães, 2005, p. 149).

olha eu fiz tal parte, eu pesquisei na tal coisa internet, eu fiz isto e isto aqui; ah, então você leva lá e tal. E no intervalo a gente fazia, montava o trabalho.

Pascoal: *Durante o curso trabalhava na loja de vendedor, das 08h00 às 18h00 horas. Saía da loja passava em casa rapidão só pra trocar de roupa e ia para lá. Foi corrido, mas assim, foi prazeroso. Eu queria aquilo, então foi com tanto sacrifício assim. Às vezes você trabalhava muito e ficava cansado. “Poxa hoje eu não vou. Mas se não for, vou perder uma aula e pra recuperar é mais difícil”. Eu não queria perder muita matéria. Então falava, tem vez que eu estava cansado assim, mas: “eu vou”. Chegava à casa tomava um banho e ia para a escola. Ficava perto da minha casa: 1,5 km, lá de casa. Morava na cidade alta. Pensei em abandonar o curso por causa do cansaço. Às vezes trabalhava, trabalhava e tem vez que ficava mais tarde até as 19h00s, aí, você faz um acordo lá na loja: vou diminuir a hora do meu almoço porque eu sou um cara muito pé no chão. Saindo mais cedo, você prejudica a firma. Tira meia hora cada dia e a gente resolve assim, foi desse jeito!*

Dinis: *Trabalhava de office boy na factoring, lá era meio período. Era das uma até as seis. De segunda a quinta aí sexta-feira saía às 5 horas. Depois de um tempinho comecei a trabalhar tipo integral. Nesse tempo morava com uma tia ou ficava na casa da minha vó porque era mais perto da escola.*

Walter: *Entrava na Sadia [indústria de alimentos] às 07h00 e largava as 17h00 e ia para escola. Ia de ônibus. Nessa época minha mãe já tinha morrido, e estava só meu pai. Depois que mamãe morreu, meu pai morreu também. Mas segui trabalhando e estudando. No outro emprego, na Coca-Cola, pegava as 08h00 parava as 11h00, voltava 12h00, e saía as 17h00 e ia correndo para o colégio.*

Estes quatros entrevistados apresentam uma condição semelhante entre si, que é o fato de não terem filhos, mas também apresentam um ponto diferenciador. Dinis e Walter, são solteiros e Mário e Pascoal, são casados. Estes últimos, mesmo casados não mencionam haver conflito entre o tempo a ser dedicado à família, trabalho e escola. A família é, aliás, um tema totalmente ausente nas suas falas. Porém mencionam assim como os demais colegas na mesma condição (sem filhos), que dentre os desafios de conciliação está a superação do cansaço, a falta de tempo para comer ou tomar banho ou se dedicar às tarefas escolares.

Enquanto estratégias de conciliação mencionam a mútua colaboração entre os colegas nas tarefas escolares; acordo de redução de horas de descanso no trabalho para cumprir o horário da escola ou redução da jornada de trabalho para meio período. No grupo entrevistado não há casos de mulheres solteiras ou sem filhos.

Dar conta do desafio de organizar os “tempos” dedicados ao trabalho, à família e aos estudos quando se é solteiro ou casado, mas se tem filhos é diferente daqueles outros casos em que o indivíduo não tem descendência. A seguir apresentará os argumentos mencionados pelos entrevistados homens casados e com filhos, como indicam ter realizado ou como realizam atualmente (entre aqueles que ainda estudam e trabalham) a conciliação.

Os diplomados homens na condição de casados ou separados, com filhos (pequenos, adolescentes ou adultos) assim relatam os conflitos e tensões existentes e as estratégias de conciliação:

Simão: *Matriculei-me para começar a 5ª série depois de muito tempo sem estudar. Mas parei por causa do trabalho. Trabalhava de motorista de entrega da Coca-Cola, e não tinha hora para voltar para casa. Já era casado e tinha três filhos, na época eles eram pequenos, eu só os via dormindo, eu chegava eles estavam dormindo. Eu deixava dinheiro para eles fazerem lanche no colégio. Tentei voltar a estudar, mas houve um período, minha mulher (...) teve um período que me deixou com as crianças. E de novo não podia estudar. Aí parei de estudar de vez e fui só trabalhar para criar meus filhos. Nessa altura eu já tinha 34 anos. Depois minha mulher voltou, aí teve um período que fiz “marretagem” (vendas de frutas e verduras na rua com carro), para poder ter controle das horas do trabalho e ficar com a família. Fiz isso por dois anos, como não tinha muito lucro, voltei para ser motorista. Só depois, com os filhos adultos, voltei a estudar e terminei o Proeja, mesmo assim tive muito problema em casa, porque minha mulher é muito ciumenta e não gostava que eu fosse para escola.*

Mauro: *Eu tive que trabalhar desde cedo. Eu carpia, roçava o dia todo e vivia na casa de um irmão ou um tio. Arranjei um trabalho em um viveiro, tipo horto, e morava lá aos dezesseis anos. Depois casei e fui trabalhar de pedreiro, tinha assim aquele sonho de estudar. Mas muitas vezes minha esposa dizia tem que decidir entre “colégio ou eu”. Ela não queria que eu estudasse. “Nós tinha” três filhos pequenos na época. Dois dela e o nosso. Eu falava: “os dois”. Estudar era meu sonho. Mas só depois que eles cresceram que voltei para escola para terminar o ensino fundamental. Algumas pessoas que me ajudaram, professor e professora, e fui despertando mais ainda aquele interesse. Trabalhando de pedreiro, conseguia cuidar do horário, deu para cuidar da família e estudar. No Proeja me esforcei mesmo. Era doloroso. Trabalhando de serviço de construção, dia todo, com sol quente, e ainda a mulher reclamando, não foi fácil não.*

Leo: *Estava trabalhando com meu tio, quando voltei a estudar (o ensino fundamental), trabalhava de servente em obra. Depois, no Proeja, conciliar escola e trabalho era cruel. Eu segui sendo pedreiro. Eu lembro que eu vinha em casa, 17h30 e às 18h00 tinha que estar na escola, não tinha tempo de chegar assim sentar e descansar. Na hora que pensava em descansar chegava a hora. Eu ia de bicicleta. Eu falei: “não, eu não vou desistir, pode falar o tanto que for, não vou desistir”. Nossa, tinha dia que eu chegava em casa, pensava... vou meter fogo nesses cadernos tudo. Ai no outro dia levantava cedo, de madrugada, não vou perder quantos anos já de sono que eu perdi, se eu jogar fora eu não vou ter nada de lucro “nesses estudos” que tive. Todo dia “nós estudava” aí, quando um não ia, outro marcava a matéria, outro copiava matéria, ou também nós empurrava com barriga aquela matéria.*

Lígio: *Porque quem “trabaia” de entrega, você sabe da dificuldade. Não tem hora certa para você voltar. Ai as “professora deram” apoio para “nóis” nos ensino, se chegava atrasado, mas sabia que a gente estava esforçando. Esforçava para ir para a escola, pelo menos, se não entrava na primeira, entrava na segunda... “Océ dava” jeito para encaixar. E assim que a gente foi batalhando até o final, no terceiro ano.*

Marcelo: *Eu fiz o curso técnico em administração, não foi fácil, porque já casado, e com uma filha pequena, mas não desisti. Difícil mesmo foi a escola que era da grade escolar que cada dia era uma sala, às vezes a gente chegava lá, não tinha uma sala específica. Um dia tinha outro não tinha. Mas não desisti. Para estudar foi assim, eu e minha esposa trabalhamos, as*

crianças ficam com avó ou uma tia. Um estuda, depois é a vez do outro. Primeiro ela formou, depois eu. Agora vou fazer faculdade.

Estevão: *Eu tinha dois empregos. Na prefeitura de dia e na Florestancia de noite. Mas lá, à noite, era um dia outro não. Foi assim cinco anos. Minha mulher trabalhava também, mas pouco, porque os filhos eram pequenos na época. Ela e as crianças ficavam na casa da avó muitas vezes. Depois, eu tive que sair do emprego da noite pra estudar. Eu decidi sair do trabalho para estudar. Com o tempo, os filhos cresceram, a mulher estudou e fez concurso. Depois veio minha vez. Os filhos já crescidos. No começo foi muito difícil, aí tive motivação dos próprios colegas, embora muitos deles desistiram.*

Rodolfo: *Eu tentei trabalhar e estudar. Conheci a mãe da minha filha e complicou tudo. Parei de estudar, e fui só trabalhar. Ela engravidou, eu tinha 17 anos. E eu “tava” firme trabalhando com meu pai de “chapeiro.” Nessa época não estudava. Nós não chegamos a morar juntos. Depois tive outro filho com outra namorada. Os meninos sempre ficaram com a mãe. Consegui terminar o fundamental e durante o Proeja fiz curso de bombom e vendia na escola, e fazia extras. Tudo corrido. Minha esposa atual tem filho, mas o filho dela fica com o pai da criança, e os meus com a mãe deles. Deu para trabalhar e estudar assim, os dois.*

Dentre os desafios de conciliação narrados acima se destacam a falta de tempo para se dedicar a leitura ou tarefas escolares, a falta de tempo para um descanso intervalar entre o trabalho e a escola (para um banho ou alimentação) e ainda a oposição da mulher para os estudos como no caso de Mauro e Simão.

Com relação às estratégias de conciliação estes homens mencionam o apoio de uma rede de amigos para concretizar os trabalhos escolares, a compreensão dos professores quanto ao atraso no horário de início das aulas e ao número de faltas. Portanto, se comparar os desafios mencionados pelos homens solteiros e casados sem filhos com aqueles casados com filhos, os desafios e incluso algumas das estratégias de conciliar trabalho e estudos são semelhantes, principalmente aquelas relacionadas à escola quanto ao horário e a divisão das tarefas escolares com colegas.

Mas em termos de conciliação entre trabalho, família e estudos incluindo os cuidados com filhos, as estratégias se configuram de forma diversa. Para aqueles com filhos pequenos, salvo o caso de Rodolfo (que ficam aos cuidados das respectivas mães), Simão e Mauro mencionam terem esperado um momento oportuno para o retorno à escola. Neste caso o momento oportuno deu-se com o crescimento dos filhos. Depois, houve também casos mencionando a alternância dos estudos entre o casal, como apontado por Marcelo e Estevão em que enquanto a esposa estudava o marido não, e vice-versa, dividindo as responsabilidades do cuidado com os filhos.

No caso de Leo e Légio, embora não mencionem dificuldades de conciliação para além daquelas entre o trabalho e o estudo, estes possuem filhos, mas já na condição de

adolescentes, fato que provavelmente explica a falta de indicação de conflito entre o trabalho, a família e os estudos. E especificamente no caso de Lígio, outra possível justificativa de não mencionar conflito surge a partir da entrevista com sua esposa (colega de PROEJA), que mencionou sobre a questão em termos de desafios de conciliação, a necessidade de levar com “eles” (ela e o marido) a filha adolescente todas as noites para o curso noturno. Justifica essa ação em face de falta de segurança em deixá-la em casa sozinha.

Ao abordar o tema dos conflitos, tensões e estratégias de conciliação entre família, trabalho e estudos, sob a ótica do gênero há que desatacar que este não ocorrem da mesma maneira nos relatos entre os homens e mulheres.

Veja a seguir como os relatos das mulheres diplomadas em PROEJA mencionam essas situações de conflitos e como se organizam com intuito de superá-las.

Em todos os relatos, a família se apresentou como prioridade principalmente em se tratando daquelas com filhos pequenos em detrimento do trabalho e principalmente dos estudos. O fato de terem (na maioria) assumido os papéis de esposa e de mãe muito jovens (com média de 18 anos), muitas se viram impedidas por várias razões de prosseguirem os estudos e de investirem em uma carreira profissional. Dentre as razões impeditivas estão a maternidade, falta de apoio ou suporte da parte do companheiro, a ausência de políticas públicas como oferta de vagas em creches e baixa ou nenhuma remuneração que impediu em muitos casos, a contratação a terceiros de tais cuidados.

Diferente dos relatos dos homens, todas as entrevistadas mencionam a questão dos conflitos existentes entre a necessidade de cuidar da casa e dos filhos, os estudos, e ainda o trabalho. Sobre o tema do trabalho tem-se que destacar a discussão em torno da questão do trabalho remunerado e o não remunerado (doméstico familiar) e inserido nesse último, a discussão sobre a divisão das tarefas domésticas.

Assim considerando todos estes pontos acima mencionados, algumas mulheres relatam que:

Elisa: *Antes de solteira, trabalhava das 05h30 da manhã e voltava 24h00 (meia noite) depois casei e por causa dos filhos, mudei para outro trabalho num mercado. Ganhava menos e trabalhava mais pesado, mas era mais perto. Como meu marido viajava a trabalho, deixei esse emprego e abri um salão de beleza em casa, assim cuidava das crianças e trabalhava. Assim podia fazer os dois. Fui criando meus filhos e com salão em casa, e juntando dinheirinho para educar eles, e ajudando meu marido. Quando eles eram grandes pude voltar a estudar.*

Marcela: *Depois que meu marido me abandonou com os três filhos pequenos eu fui arranjar outros trabalhos além do que já fazia, já era merendeira numa escola para poder manter a casa. As crianças, só Deus para ajudar, às vezes numa creche, noutras na casa de alguém ou com babá. Tempos difíceis. Fiquei muitos anos sem estudar, só depois que eles cresceram pude voltar.*

Georgia: *Eu trabalhava de manhã e à tarde, e com esse dinheiro que era de meio período, eu pagava a menina para ficar com meu filho. Que ai de tarde eu pagava uma e noite pagava outra. Assim dava para eu estudar. Meu marido não tinha tempo para cuidar das crianças.*

Em termos de conflitos, estas entrevistadas mencionam a dificuldade em trabalhar e cuidar das crianças sem poderem contar com a ajuda do parceiro e por isso a necessidade de pagar a terceiros pelos cuidados com as crianças de forma a poder estudar e trabalhar. No caso de Elisa, o marido não ajudava porque viajava muito, no caso da Marcela porque foi abandonada e no caso de Georgia porque o marido não tinha tempo, pois seu trabalho não tem hora certa.

Em termos de estratégias de conciliação em comum apresentam o fato da prioridade da família em detrimento do trabalho e da própria escolarização. Elisa mudou de atividade para poder cuidar da casa e dos filhos, abrindo um salão de beleza na própria casa (atividade remunerada informal) e Marcela arranhou mais trabalho para poder pagar uma babá, para além de contar com o apoio de uma instituição pública (creche) e de amigos. No caso de Georgia a estratégia utilizada foi utilizar parte do seu salário para pagar as duas babás, uma para o dia e outra para a noite.

Para além da rotina que não é fácil conciliar alguns relatos mencionam o fato de que para além da não colaboração do marido nas responsabilidades diárias, as participantes desta investigação ainda tiveram que superar a declarada “oposição” destes em relação aos estudos e ao trabalho fora de casa. Uma situação é não ajudar, não colaborar. Outra diferente é não permitir que se estude ou trabalhe, ou ainda dificultar essa conciliação.

Alguns relatos demonstram essa situação vivenciada entre as mulheres desse grupo de entrevistadas.

Irene: *Eu sempre enfrentei dificuldade em estudar. Meu marido bebia muito, ficava doente, brigava comigo, não deixava eu estudar. Eu passava uma dificuldade muito grande. Já os filhos adultos, recente, no Proeja, foi uma das épocas de estudo mais difícil, foi esse aí. Por isso tem hora, que eu olho meus cadernos, que tem tanta coisa boa, que a gente vai passando vendo as dificuldades, as doenças. Mas aprendi muita coisa, só sinto ter tido tanto problemas na família para não aprender mais. Já na minha idade, e querer estudar, e cheia de problemas na família. E nessa época, meu marido, falei para você, em 2009 ele faleceu. Assim pude terminar os estudos.*

Adriele: *Depois na 8ª engravidei e casei. Tive dois filhos, nessa época não estudava nem trabalhava, só cuidava das crianças. Meu marido não apoiava, tinha ciúmes. Com as crianças já grandes, separamos. Eu voltei trabalhar e estudar e agora tenho um negócio próprio, meu salão de beleza, sou autônoma.*

Alexia: *Eu saí de casa com 14 anos, casei, e aí o pai dos meus filhos falou, meu primeiro esposo, falou assim que se eu estudar, só depois que ele morrer, que eu ia terminar meus estudos. Aí realmente ele faleceu. Aí depois que eu... Comecei a estudar realmente. Depois meu segundo marido, ele no começo não falava nada, mas depois que nasceu nossa filha, não ajudava nada em casa, me traía e me forçou a deixar de estudar e de trabalhar, depois separamos e voltei a estudar e trabalhar. Eu tenho ajuda de outras pessoas, de vizinhas. Eu não tenho família aqui.*

Odete: *Meu marido era contra. Ele era do tipo: ganho bem e te sustento, não precisa trabalhar nem estudar. Mas mesmo ele contrariado eu passei a estudar à noite. Meu casamento acabou devido à escola, ele falava que eu tinha arrumado outro. Ficava esperando eu na frente do colégio todos os dias. Passei por cada coisa nessa época. Fiquei morando sozinha com meus filhos por dois anos, até o término do curso. Durante o Proeja, eu trabalhava na montadora de carros, como auxiliar de limpeza, e estudava de noite. Tinha que levar os meninos para escola e eles dormia lá, porque tinha medo que eles ficassem na casa sozinhos. A babá só ficava de dia, a noite não podia pagar. O pai não podia ficar com eles. Ele fazia isso para me atrapalhar de estudar. Ele queria que ficasse esperando por ele todos os dias. Mas eu continuava. Levava eles comigo mas não desisti. Agora casei de novo e meu marido não importa que eu estude, ele até apoia e os meninos já cresceram.*

No caso de Irene, Adriele e Alexia, a viuvez e a separação foram elementos que contribuíram em termos de estratégia (oportunidade) de retorno à escola e ao mundo do trabalho fora de casa. Entretanto, diferente das duas primeiras amigas que esperaram os filhos crescerem para estudar, Alexia para estudar contou com ajuda de amigos e vizinhos; no caso de Odete optou por trabalhar o dobro de horas para poder pagar uma babá durante a parte da tarde, e à noite as crianças ficavam sozinhas ou as levava junto para escola. Essa opção de levar os filhos para a escola, inclusive também foi mencionada pelas colegas Selma e Jocelina como estratégia de conciliação para prosseguir os estudos:

Selma: *Eu tinha medo de deixar a menina em casa, então levava comigo para escola. Ela estudava de manhã e noite ia para o colégio comigo e o pai. É que o bairro é muito perigoso.*

Jocelina: *Com 27 anos quando “tava” estudando, engravidei e tive essa menina [segunda filha] mas estudei normal, porque essa parava com todo mundo e dava para levar para o colégio ou deixar em casa com alguém da família.*

Entre as estratégias mencionadas, para além de levar as crianças para o colégio e contar com ajuda de familiares, alguns relatos apontam que, para poderem estudar, essas mulheres têm que manter a rotina da casa em andamento regular como limpeza e

refeições para não ouvir reclamação do marido, evitando conflito. Assim relatam como realizam essa conciliação entre família e estudos:

Lucilene: *Eu moro longe do colégio, à noite, ia e voltava à pé. Meu marido não gostava que eu estudasse então ele tem vez ele ficava com “bicão”, porque ele chegava à casa não tinha comida, aquilo outro... Mas eu não fazia caso. Dificuldade de ter um marido assim, arcaico, sempre assim, se eu tenho, por exemplo: eu tinha uma menina pequena com quem eu ia deixar? Ele falava que ele não ia cuidar. Neste período não podia estudar. Mas depois elas cresceram e quando o menor tinha assim nove anos, eu pensei: Ele já pode ficar sozinho à noite, não precisa de ninguém pra cuidar. Aí fui buscar matrícula. As pessoas nunca acreditam na gente. Dizem: “Que você quer estudar? Já está velha”. As pessoas que são atrasadas, que deixaram de estudar acham que não tem o direito de voltar a estudar. Eu senti muita discriminação na rua, na sociedade, de conhecidos, vizinhos, parente mesmo. Chegavam para mim: “O que você está querendo estudar? Eu passava o dia inteiro em casa então eu fazia o máximo para conciliar os estudos, deixar tudo pronto, por exemplo: às 18h00 tinha que estar tudo pronto: jantar, as crianças pequenas tomado banho, as outras maiores chegavam, e então eu saía de casa 18h00 para chegar 18h40, a aula começava 18h40.*

Joana. *Foi difícil, tinha dias de chegar lá na escola, e querer voltar para casa. Problemas de saúde e no casamento. Eu chegava às vezes arrasada, chorava e chorava. Ele não gostava que eu estudava, se eu atrasava ... Era longe, e às vezes o ônibus atrasava. E quando chegava em casa, ele estava bravo. Eu não trabalho desde que casei, só cuido de casa e dos filhos. Depois que ele chega do trabalho que saio para escola. Mas deixo tudo pronto, as crianças e o jantar. Mas agora as crianças não são mais tão pequenas, o mais novo tem dezesseis anos.*

Dentre as estratégias utilizadas por estas entrevistadas para estudar relatam que deixavam as tarefas do lar devidamente feitas antes do horário de sair para escola. A diferença entre elas é que ao contrário do marido de Lucilene que não ajuda nos cuidados com as crianças, o marido de Joana apesar de não gostar que a esposa estude ficava em casa com os filhos não sendo necessário levá-los para escola ou pagar a terceiros para essa finalidade.

Estes relatos retratam ainda a condição de fragilidade perante a posição de dominação exercida pelos maridos. Várias autoras feministas deram um contributo decisivo para a contestação destas concepções e suas implicações na desigualdade de homens e mulheres na esfera familiar e profissional a exemplo de Acker (1992, citado por Domingos, 2012, p.77).

Um dos pressupostos que mais perpetua as assimetrias de poder entre os sexos é a noção do/a “trabalhador ideal” que não tem responsabilidades familiares, apresenta uma disponibilidade a tempo inteiro para o trabalho, grande mobilidade geográfica, uma forte orientação para o trabalho, sem qualquer envolvimento com outras responsabilidades na vida, modelo que coincide precisamente com o modelo de masculinidade hegemónica e do papel de ganha-pão atribuído ao homem.

Enquanto para o homem lhe é reservado o destino de trabalhar, à mulher fica reservado o destino de ser dona de casa. Segundo os relatos acima, algumas das entrevistadas somente conseguiram frequentar a escola após separarem-se de seus companheiros ou no caso de Irene tornar-se viúva. Acontecimentos que marcam o limite entre o fim de um conflito familiar e a liberdade de trabalhar e estudar. Conforme afirma Giuzmán (2008, p. 68),

(...) as resistências que dificultaram e dificultam ainda a construção social da equidade de gênero como princípio organizador da democracia têm várias causas. Algumas resultam da inércia dos sistemas cognitivos e de valores. Outras estão relacionadas à rejeição dos homens a ver afetados seus interesses pela concorrência das mulheres nos espaços públicos associadas ao medo gerado pelas mudanças de identidade do outro ao questionar a própria identidade e à incerteza quanto ao próprio sentido e consequências das transformações em curso.

Por outro lado, a condição machista na vertente da não permissão para estudar ou trabalhar, não é generalizada. Houve também relatos no sentido em que o parceiro/parceira colaborou e colabora para a realização da conciliação das responsabilidades entre os estudos e o trabalho, embora em número reduzido. Veja como indicam os relatos a esse respeito:

Elisa: *Meu marido trabalhava de noite, e durante o dia ele cuidava da casa e ajudava. À noite “nós ia” para escola e fizemos a 7ª e 8ª supletivo juntos. Aí tinha esse curso do PROEJA, que era o ensino técnico com 2º grau. Voltei a estudar, pegava o ônibus, meu marido incentivava, minha filha também.*

Rosália: *Foi mais fácil, porque as crianças já estavam um pouco maior, mas a família ajudou bastante. Meu marido ajudava. Na época do Proeja trabalhava numa empresa de segurança, foi difícil no serviço era 12x36. Dia sim e outro não. E quando eu saía do serviço eu ia direto para escola. As crianças ficavam com meu sogro.*

Lúcia: *Meu marido trabalhava, ele saía do serviço 18h00 ou 18h30, às vezes, 19h00. E eu só podia estudar à noite. Ai pedia para minha irmã que morava pertinho, para ela ficar porque, quando meu marido viesse do trabalho ele passava lá para pegar eles. Às vezes eu ia para a escola as 19h00, chegava à escola 19h30, mas eu ia. Foi um pouco difícil mais nunca deixei de ir.*

Selma: *Eu tinha dias que queria desistir, mas o marido (Lígio) dizia que não! Que “nós terminava” junto. Um filho já é casado e a outra nós levava junto para escola. Assim conseguimos terminar.*

Observa-se que este pequeno grupo de parceiros “quase” se enquadra no tipo de “família igualitária” definido por Figueira (1987). O autor descreve esse tipo de família como aquela em que mulheres e homens exercem funções remuneradas no mercado de trabalho e dividem dentro de casa as responsabilidades dos afazeres domésticos e da criação dos filhos. Com base nesse entendimento, os relatos tendem a indicar portanto, que embora alguns maridos participem das responsabilidades dentro do lar, estas se

restringem a estar com os filhos em casa, não necessariamente realizar tarefas domésticas.

Quanto à condição da não colaboração com os trabalhos domésticos e na divisão das tarefas no dia a dia, alguns relatos indicam que para dar conta de tudo, algumas vezes 24 horas é pouco.

Maria: *O primeiro ano (do ensino médio) quando comecei, só trabalhava até as 15h00, e fazia o serviço de casa, e cuidava da minha mãe que mora comigo e é velhinha. Depois voltei para horário integral, então quase desisti. Estava muito cansada. Eu ia de bicicleta para escola e era longe.*

Jocelina: *Eu trabalhava e estudava ao mesmo tempo (...) “minha mãe cuidava das crianças”. Eu peguei uma autorização da escola para sair mais cedo do serviço, porque entrava às 07h00 e saía às 19h00 para ir direto para escola. Tomava banho e ia direto pra escola. Era longe, pegava dois ônibus, para ir “pro centro” e depois “pra escola”, às vezes ia de carona se tinha algum colega ou com alguém que ia para essa região. Nem sempre chegava no horário, às 19h30min e tinha um papel, se não mostrava na portaria nem entrava sem esse papel. As filhas só me viam quando eu chegava em casa e às vezes uma ou duas vezes eu faltava escola para ver elas porque saía e voltava de casa sem vê-las. Algumas vezes levava junto para escola, pensei várias vezes desistir. Parei de trabalhar fora de casa, mas terminei o curso.*

Márcia: *Durante o Proeja eu trabalhava, eu saía às 18h00 horas e tinha que estar no colégio às 19h00, chegava 19h15 - 19h30, mas não desisti. Não desisto, é muito difícil eu desistir. Ficava sem comer até às 22h00 horas. E no outro dia tinha que sair de casa às 07h00 para estar lá às 07h30 no trabalho. Eu sempre fui assim, organizada nos “meus trem”. Eu acordava cedo, colocava meus meninos para a escola quando estava na escola eu ia para o serviço. Quando era meio dia e ele não estava em casa, eu ligava para ele. Mas eu deixava tudo pronto: almoço dele estava tudo prontinho. Fazia cedo. Antes de sair para o emprego. Minha mãe sempre foi braço meu direito. O pai dos meninos, assim, ele... Sempre ajudava em termos de dinheiro. Mas ficar com as crianças, não. Assim eu praticamente criava as crianças sozinha. Quando ia estudar à noite, os meninos ficavam com minha mãe. Depois ela morreu, mas eles já estavam maiorzinhos, e segui os estudos. Parei de trabalhar, só fui estudar nesse período do Proeja.*

Selma: *Trabalhar e estudar é muito difícil. Mas, para mim foi...Puxado. Nossa! É por que: trabalhar, estudar e cuidar dos filhos, correr atrás dos filhos, não é fácil. Par dar conta de tudo, às 05h00, acordava e cuidava da casa. Depois você ia para o trabalho. Aí eu chegava, eu fazia o que dava e depois fazia o resto como lavar roupa, quando chegava da aula à noite. Às vezes chegava até 01h00 ou 02h00 da manhã e no outro dia tinha que trabalhar cedo. Aí cedo de novo, vamos embora, vamos embora vamos embora. E assim, sabe? Se você não tiver vontade, não vai!*

Juraci: *Depois de voltar a estudar, fiz a 5ª e 6ª, 7ª e 8ª série à tarde com meu filho mais velho, cuidava do “dever de casa de manhã” e quando eu levava as crianças pra escola de bicicleta eu também ia pra escola. À noite depois da escola, limpava casa, cuidava das roupas e da comida. Durante o Proeja foi igual.*

Amália: *Quando se é solteira, você só estuda e trabalha, mas quando tem filhos, que é casada, tem que fazer o jantar e cuidar de filho. Depois que voltei estudar, de manhã trabalhava e à tarde estudava. Meu filho ficava com minha mãe e eu ia trabalhar. Deixei de estudar muitas vezes por isso.*

Nestes relatos a condição do peso da responsabilidade nos cuidados da casa e com os filhos é clara cabe à mulher. Não há menção da participação dos companheiros na divisão destas tarefas em relação aos cuidados dos filhos pequenos nem na divisão das tarefas domésticas. Nesse caso, nem as mulheres entrevistadas mencionam esse fato em relação aos seus maridos, nem os homens entrevistados mencionam realizar tais tarefas em relação as suas esposas.

Nos relatos dos homens, estes mencionam o cansaço, a falta de tempo para comer e realizar tarefas escolares, ou dividir períodos em que a esposa ou ele estuda (em alguns casos) a título de desafios e estratégias. Por outro lado, quando observa-se os relatos das mulheres, estas não mencionam cansaço ou falta de tempo. Preocupam em mencionar como desdobrar-se para dar conta do serviço da casa, seja de antes de trabalhar ou depois, seja antes ou depois do horário da escola.

Os desafios e estratégias de conciliação relatados apontam para um cenário apresentado por vários outros trabalhos, tanto ao nível internacional como nacional. Com relação à (não) divisão das tarefas domésticas e ao tempo dedicado a estas tarefas, quando observadas sob a ótica do gênero há um consenso no fato de que as mulheres se dedicam muito mais do que os homens e que o avanço na conscientização para divisão das tarefas é um processo lento.

Com relação ao contexto europeu, em especial em Portugal sobre a questão da divisão das tarefas existe uma desproporção entre o tempo dedicado às tarefas do lar entre homens e mulheres. Quem afirma é Durán (2013, p.87):

Entre os que têm dezoito a vinte e quatro anos, o tempo dedicado, nos dias úteis, à limpeza e organização da casa, é cinco vezes maior para as mulheres do que para os homens. E para os homens não chega a dez minutos, enquanto para as mulheres ultrapassa meia hora. Nas outras idades a desproporção é ainda mais volumosa, mas não surpreende tanto porque já se supõe com o efeito da divisão de trabalho entre os casais, e a influência, mais evidente quanto maior a idade, das formas tradicionais de vida.

A realidade que se enfrenta da parte das mulheres leva a confirmar a coexistência de valores tradicionais e de valores da modernidade. Por um lado, as mulheres interiorizaram de forma segura o seu direito ao emprego e ao estudo, mas por outro, mantém as responsabilidades familiares para si. Na mesma direção assinala Núncio (2008, p.68) a este caso:

Como as mudanças ao nível de papéis de gênero, se consubstanciaram fundamentalmente na crescente participação da mulher no trabalho, e no ensino, na esfera privada da vida familiar, as tarefas domésticas continuam a

ser maioritariamente da responsabilidade da mulher que deve conciliar essas responsabilidades com atividade laboral.

O interesse crescente no valor do tempo gasto com tarefas domésticas (não remunerado) apresenta alguns dados importantes para compreensão da diferença entre homens e mulheres. O tempo que as mulheres dedicam durante a semana, a tomar conta de crianças (o conjunto de todas as mulheres, e não apenas as que têm filhos), segundo o Inquérito aos Usos do Tempo, do INE²⁰² (Instituto Nacional de Estatística) é de uma hora diária, enquanto os homens gastam vinte minutos.

Outro estudo realizado no contexto português que se destaca foi elaborado por Torres (2004, p.125), que à semelhança dos relatos das entrevistadas desta pesquisa, a autora refere que “Independente de trabalharem profissionalmente ou não são as mulheres que continuam a assegurar o essencial das tarefas domésticas e dos cuidados com as crianças. Portanto, longe de ser considerado um compartido igualitário”.

Mas por outro lado, como explica “o fato das mulheres realizarem a quase totalidade do trabalho não pago, sobretudo em certos setores sociais pode assim ser explicado por aí se considerar, na verdade, que essa é a sua obrigação, e que aos homens caberá dar uma ajuda” (Torres, 2004, p.129).

Apesar de realizarem a dupla jornada, a maioria das mulheres não apresenta reclamação expressa da ausência da participação dos maridos nas tarefas domésticas. Sobre este assunto, uma explicação possível é indicada por Torres *et al.*, (2005, p.8):

Quando as mulheres portuguesas realizam a maioria das tarefas domésticas e os cuidados com as crianças estão, no fundo, a atualizar as disposições que lhes foram inculcadas ou, mais simplesmente, a responder a expectativas que integram o papel feminino na nossa sociedade.

Também nos relatos do grupo de mulheres participantes dessa pesquisa observou-se que embora não tenha havido expressamente nenhuma referência de repúdio ao fato do marido não ajudar nos deveres de casa, por outro lado, tampouco se observou nesses mesmos relatos, menção a alguma representação de injustiça sobre essa realidade.

As mulheres entrevistadas trabalham, estudam, cuidam do lar e dos filhos mas, não estão conscientes dessa dupla jornada. Possivelmente essa legitimação da responsabilidade, ou seja, da extra jornada dá-se de maneira subtil. Dados portugueses

²⁰² Os dados apontados pelo INE integra o projeto de investigação “*El uso del tiempo: integración en el análisis de la estructura social y económica*” financiado pela Comisión interministerial de Ciencia y Tecnología (2002-2005) e dirigido por Durán (2013, p.40).

resultantes de uma pesquisa de Torres e Wall (1998) sobre a participação do casal nas tarefas domésticas revelaram que a participação do pai na responsabilidade do lar ultrapassava apenas os 50% em tarefas de natureza administrativas feitas com menor regularidade como tratar das contas, seguros e taxas, ou cuidar de pequenas reparações enquanto as mulheres dedicavam-se a tarefas de preparar refeições, cuidar de roupas e limpeza e compras, sendo estas participações superiores a 65%. Concluíram que: se em certos domínios como os papéis profissionais, as desigualdades entre os sexos parecem tender a diminuir, noutros elas revelam permanecer sem grande alteração.

A razão dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/ gênero. Na opinião de Hirata e Kergoat (2007, p.605):

O que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade.

No Brasil, a realidade se apresenta semelhante. Segundo dados do Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo uma pesquisa realizada em 2001 indica a pouca colaboração ou nenhuma na divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres recaindo o maior peso sobre a mulher. Sobre os resultados da pesquisa assinalam Venturi e Marisol (2004, p.20) que:

Como componentes negativos que definem a situação atual da mulher, destacam-se dificuldades e excesso de responsabilidades, atribuídas principalmente à dupla jornada de trabalho, o doméstico e o remunerado, lembrados por 10% (16% entre as que dizem que a vida piorou).

De acordo com Tavares (2010, p.122):

No casamento moderno, a mulher, para ser respeitada, vê-se impelida a perseguir um crescimento do “eu” e da realização profissional, mesmo que não tenha um projeto pessoal ou desejo de exercer atividades domésticas. O marido, por sua vez, incentiva a sua esposa a estudar ou trabalhar, desde que não interfira nos serviços domésticos, cuidados com a família e filhos, que permanecem uma responsabilidade feminina.

Na pesquisa realizada por Bruschini e Lombardi (2006, p.3) sobre a realidade brasileira, os autores referem que que:

A dedicação masculina e a feminina aos afazeres domésticos entre homens e mulheres diferem: os homens gastam nessas atividades, em média, 10,6 horas por semana e as mulheres, 27,2 horas. Outra medida é o número de horas mais frequente dedicado a essas tarefas: 7 horas semanais para os homens e 20 horas para as mulheres.

Também a obra de Ávila e Ferreira (2014, p. 30) sobre a realidade brasileira quanto à (não) divisão das tarefas domésticas aponta que,

Quando situam a realização desta tarefa por elas mesmas, as mulheres se referem aos atos de preparar e cozinhar, antecipando a preparação das refeições que serão consumidas no dia (para isso, realizando-a antes de sair para o trabalho, acordando mais cedo, ou após chegar do trabalho) ou durante a semana (para isso, preparando grande parte dos alimentos no final de semana e congelando-os). Essa estratégia é utilizada para antecipar as tarefas e atenuar as tensões entre trabalho reprodutivo e trabalho produtivo no cotidiano.

Na mesma direção dessas pesquisas e em sintonia com os resultados da situação das mulheres diplomadas no PROEJA, os dados publicados pelo IBGE (2010) por meio da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) apontam que a média de horas gastas pelas mulheres a partir dos dezesseis anos de idade em afazeres domésticos é mais do que o dobro da média de horas dos homens. Enquanto as mulheres de dezesseis anos ou mais de idade, ocupadas, gastavam em média 22,0 horas em afazeres domésticos, os homens nessas mesmas condições gastavam, em média, 9,5 horas. Há dois anos, estes resultados se mantêm, e podem ser observados a partir dos dados publicados pelo PNAD/IBGE (2012) os quais mostram que as jornadas médias semanais de mulheres ocupadas com os afazeres domésticos são de 20,8 horas, enquanto entre os homens a média é de 10 horas.

E ainda, semelhantes resultados são confirmados pelos dados do IBGE (2013) a partir da aplicação de um inquérito a pessoas de mais de 16 anos. Os dados confirmam a permanência da sobrecarga de responsabilidades das mulheres em relação aos homens quando o assunto é divisão das tarefas domésticas. Para as mulheres o número de horas atinge a 20,6 e para os homens é de 9,8, valores que se mantêm praticamente inalterados quando comparados com os dados de 2010.

Sobre esse mesmo tema, o Instituto Data Popular²⁰³, SOS Corpo²⁰⁴ e Instituto Patrícia Galvão²⁰⁵, também realizaram ampla pesquisa e apresentam o resultado na obra intitulada *Trabalho remunerado e trabalho doméstico* que em 2012 buscou conhecer o cotidiano das mulheres brasileiras. Sobre essa pesquisa os dados reiteram e evidenciam dados amplamente conhecidos sobre a injusta distribuição das tarefas domésticas em função do sexo. Os resultados lançam luzes sobre as tensões enfrentadas pelas mulheres

²⁰³ Sobre o Instituto Data Popular ver o site disponível em <<http://www.datapopular.com.br/>>

²⁰⁴ Sobre o SOS Corpo ver site disponível em <<http://soscorpo.org/>>

²⁰⁵ Sobre Instituto Patrícia Galvão, ver o site disponível em <<http://agenciapatriciagalvao.org.br/>>.

trabalhadoras no contexto de persistência de uma desigual divisão sexual do trabalho. Sobre os dados da pesquisa, assim destacam Ávila e Ferreira (2014, p.24):

A taxa de 91% das entrevistadas considera o trabalho que realizam fundamental em suas vidas, e 98% além do trabalho remunerado realizam os cuidados com a casa, e afazeres domésticos, caracterizando a dupla jornada entre “trabalho remunerado e não remunerado”. Dos 74% que afirma receber alguma ajuda, 63% afirmam ser estas a título gratuito sendo a maioria advinda das mães e 71% afirma não contar com ajuda do parceiro para afazeres domésticos.

Ao contrário do que se poderia esperar os estudos têm demonstrado que, no que pese a crescente participação da mulher no mercado laboral, o mesmo crescimento não encontra seu equivalente quanto à participação do cônjuge nas tarefas domésticas. E nesse sentido, uma análise histórica e sociológica, mesmo que superficial “é suficiente para colocar em evidência o caráter essencial das atividades realizadas pelas mulheres na manutenção e desenvolvimento dos núcleos familiares e das comunidades respectivas” (Ballarín *et al.*, 2005, p.14).

A entrada generalizada das mulheres no mercado de trabalho, considerada como dado estrutural das sociedades contemporâneas teve consequências variadas, diretas e indiretas, na vida conjugal e familiar. Consequências diretas porque tal tendência rompe embora, apenas parcialmente, com um modelo ideal de relação entre trabalho e família, dominante durante grande parte do século XX e até meados dos anos 1960. Período que “assentava na ideia de complementariedade, através da diferenciação das tarefas, entre homens e mulheres, sendo o trabalho para o mercado, responsabilidade para os primeiros e o trabalho familiar de competências exclusivas para as mulheres” (Torres, 2004, p.5).

Bruschinni e Lombardi (2006, p.2) assinalam que “em 1970 apenas 18% das mulheres brasileiras trabalhavam, e chega-se a 2004 com mais da metade delas em atividade (51,6%)”. No entanto, o aumento da taxa de mulheres ativas, não depende tão somente da demanda do mercado e do aumento das suas qualificações, mas também das estratégias que se desenvolvem junto à família para a devida conciliação, que se complexifica com a chegada dos filhos. Assim indicam Bruschinni e Lombardi, 2006, p.2):

A presença de filhos, associada ao ciclo de vida das trabalhadoras, à sua posição no grupo familiar – como cônjuge, chefe de família, etc.. –, à necessidade de prover ou complementar o sustento do lar, são fatores que estão sempre presentes nas decisões das mulheres de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho.

Segundo o Instituto Data Popular, SOS Corpo e Instituto Patrícia Galvão (2012) semelhante aos relatos dos entrevistados dos diplomados em PROEJA, os resultados da pesquisa realizada apontam que o cuidado com a casa e com os filhos foi recorrente na descrição da rotina diária das mulheres. Já, os homens ao descreverem suas rotinas, raramente citavam espontaneamente qualquer tarefa doméstica. Diferente das mulheres que centralizaram a descrição na família e na casa, as falas dos homens foram marcadas por uma rotina individual e com foco em seu trabalho (Machado, 2014, p.64).

Os estudos que contemplam essa temática reconhecem que no momento em que as mulheres passaram a ocupar o espaço das atividades profissionais fora do lar acarretou um acréscimo nas suas atividades, pois essa mudança não foi acompanhada de implementação de uma estrutura de assistência à infância, como escolas integrais e creches, nem do aumento da participação do companheiro nas atividades domésticas (Ferreira, 2003).

Nesse sentido, as mulheres são “as principais responsáveis pelos cuidados com o espaço doméstico e familiar e são portanto, elas as mais sobrecarregadas quando saem de casa para uma atividade remunerada” (Bruschini e Ricold, 2008, p.9).

Como vimos anteriormente são várias relação às estratégias utilizadas pelas mulheres (casadas e com filhos) para conciliar a divisão do tempo e poder estudar e trabalhar sobressai nos relatos o apoio de alguma instituição escolar (creches e escolas), levar as crianças para escola, pagamento a terceiros (babás). Mas de todas, a que assume maior importância é o apoio da rede familiar.

Assim relatam algumas entrevistadas acerca da rede de apoio como estratégias de conciliação:

Gina: *Não foi difícil estudar porque minha mãe cuidava do pequeno para mim. Ficavam com minha mãe de noite, depois que eu chegava eu pegava ela. Nessa época morava com minha mãe, não era casada. Depois casei e tive outro filho. Minha mãe continua a ajudar. Durante o Proeja, a dificuldade era quando não tinha ônibus escolar, e nem sempre, tinha dinheiro, e então a gente não ia. Quando meu marido chegava mais cedo do serviço, ele me levava, senão ia de escolar.*

Laila: *Não tive dificuldades. Nem um pouquinho. Não tinha barreira na época. Não tinha como eu falar não. Não tem quando você embala numa coisa? Minha mãe cuidava e eu não trabalhava.*

Alexia. *Estudei grávida da minha primeira filha, da 2ª também. Quando fiquei viúva e fui trabalhar e estudar, trabalhava à noite, das 22h00 até às 07h00 da manhã, aí levava os meninos para escola e à tarde, ficavam com uma tia delas para eu ir estudar o supletivo. Aí quando mudei de trabalho para o dia, eu estudava à noite e as crianças ficavam com a tia.*

Lúcia: *Eu sempre ia porque eu sempre os deixava com meu marido, que quando este chegava um pouco mais cedo do serviço. Quando não dava para ele ficar deixava com meu sogro. Meu sogro, quando não dava para eles*

ficar dava eles com a minha irmã, quando não dava para minha irmã, com a minha cunhada, e foi assim até eu terminar. Eu terminei o PROEJA estava grávida do meu 3º, tem um aninho agora ele. Eu não trabalhei durante o curso do Proeja, já era difícil estudar, imagina trabalhar. Voltei a trabalhar agora. Tem dia que tem que ser mãe, amiga. Tem dia que tem que ser professora. Tem dia que tem que ser esposa. Ah meu pai! É muita coisa. Só assim para eu cuidar de quatro, contando meu marido.

Com relação à rede de apoio, nos relatos das mulheres desse grupo, a maioria das mulheres indica sobretudo a ajuda de familiares e principalmente de suas mães, como suporte em relação aos cuidados com as crianças pequenas, embora também mencionem outras pessoas pertencentes à rede familiar, com menor frequência, tais como sogra, irmã ou tias.

Esse resultado vai ao encontro daqueles apontados no trabalho de Torres *et al.*, (2005, p.91) quando afirma: “o dado que surge como mais relevante diz respeito ao elevado número de inquiridos que afirma ser a mãe a principal solução da guarda dos seus filhos, enquanto, ao mesmo tempo, trabalha profissionalmente”.

Assim Torres *et al.*, (2005, p.122) afirmam que: “O gênero feminino permanece como variável predominante em se tratando de trabalhos domésticos não pagos”. Mesmo quando as mulheres delegam essas tarefas, seja na forma de trabalho familiar não pago (mães-sogra e filhas) seja sob a forma de trabalho pago (empregadas domésticas) é sempre, o gênero feminino que permanece como variável determinante” (Torres *et al.*, 2005, p. 132). Da mesma forma, os resultados apontados pela pesquisa realizada por Guerreiro e Abrantes (2007, p70) mostram o predomínio feminino nas redes de apoio:

É importante não esquecer que ao falar-se das redes de entreeajuda e apoio informal que sustenta a vida familiar e a sua conciliação com a vida profissional está-se, sobretudo a referir aos laços que se formam entre as mulheres, visto que é a estas que cabem as principais responsabilidades na vida doméstica e familiar.

A construção da mudança do papel das mulheres ainda não é um processo totalmente independente. Antes, em grande medida pré-determinadas por pertenças de classe, parentesco ou família, hoje condicionadas pelas oportunidades, ou constrangimentos, do sistema de ensino e do mercado.

Em comum apresentam o fato de que nesse caminho da autonomia se incorporam naturalmente elementos essenciais como a família e a maternidade, fortemente ligadas às dimensões estereotipadas do feminismo, “o que acaba por gerar um permanente confronto entre o processo de individualização e as tradicionais

expectativas relativas ao papel das mulheres, com inevitáveis custos sociais e emocionais para elas próprias” (Núncio, 2008, p.32).

Tendo por base os relatos e múltiplas pesquisas de campo pode-se afirmar que a questão de gênero, de fato, é um elemento que sobressai. Ele influencia a forma como homens e mulheres se percebem – em aspectos tão diversos como as competências próprias, as tarefas mais adequadas a uns e a outras, ou mesmo os interesses supostamente condizentes com a sua pertença biológica – e o modo como avaliam as outras pessoas (Vieira e Ruy, 2013).

Ao refletir sobre a questão de gênero é possível verificar que ao longo dos séculos, os discursos²⁰⁶ religiosos, filosóficos, juristas ou pedagógicos, traçaram paulatinamente a orientação educacional para se viver em sociedade. “A exaltação do caráter do homem e a superioridade dos papéis masculinos eram razões de sobra para aqueles que defendiam ser este o destinatário de uma educação, com muito poucas afinidades com aquela que era associada à mulher” (Vieira e Ruy, 2013, p.13). Nessa linha argumentativa, Vieira e Ruy (2013, p.31) assinalam que:

Pelo fato da menina ser encorajada a imitar a mãe nas suas responsabilidades domésticas, indo ao encontro das necessidades fundamentais dos diversos elementos da família (alimentação, higiene e proteção), a sua participação nos afazeres domésticos é mais frequentemente solicitada, com caráter diário, deixando-lhe pouco tempo livre. Ao rapaz é destinada tarefa de manutenção em colaboração com o pai, por isso seu tempo é substancialmente menor.

No sentido da manutenção histórica e social do papel da mulher, esta vem confirmada nos dados publicados pelo Instituto Data Popular e SOS Corpo e Instituto Patrícia Galvão (2012) que apontam para um cenário no qual mais mulheres ingressaram no mercado de trabalho mas, mantiveram-se (no discurso e na prática) responsáveis pelo trabalho reprodutivo. Além de, na maioria das vezes o executarem praticamente sozinhas. São elas as principais responsáveis pela sua execução, bem como pelo planejamento e gerenciamento das tarefas a serem realizadas na casa e pelo cuidado com os filhos.

De maneira geral pode-se dizer que as mulheres ouvidas no estudo não percebem no Estado o papel de facilitador ou “solucionador” de questões ligadas aos cuidados

²⁰⁶ Uma das mais conhecidas classificações do típico papel do homem e típico papel da mulher foi elaborado por Parsons e Bales (1955, citados por Sprinthall e Collins, 2003) em que estes, partindo de uma análise com dados oriundos de um pequeno grupo, defenderam que a mulher estaria mais predisposta ao estabelecimento de interações sociais e à manutenção dos laços de harmonia familiar, e ao homem havia mais predisposição para comportamentos e papel instrumental como a orientação para alcance de metas e o estabelecimento de relações entre a família e o mundo exterior.

com a casa e a família, até porque o Estado é, no que respeita a políticas de apoio à maternidade e à conciliação trabalho-família, praticamente ausente.

Essas questões são antes, encaradas como de âmbito privado e familiar, e por isso elas buscam arranjos individuais para solucioná-las (Machado, 2014, p.72). Marcondes (2014, p.81) assinala que “esse dilema de conciliar o inconciliável marca a inserção das mulheres no mundo do trabalho, tanto nas atividades ditas produtivas, quanto nas reprodutivas²⁰⁷ uma vez que são as mesmas indissociáveis”.

Sobrecarga, empregos precários, jornadas flexíveis e mesmo a não inserção no mercado de trabalho são algumas das estratégias desenvolvidas pelas mulheres, no contexto da necessária e indispensável dupla presença.

Sobre essa realidade, Marcondes (2014, p.99) adverte que,

Ainda que mudanças relevantes tenham ocorrido nas relações de gênero nas últimas décadas, elas não alcançaram as raízes de como se materializa o atendimento das necessidades por cuidado, que tem em uma rede de mulheres a sua base de sustentação. As novas performances das mulheres no espaço público somaram-se ao tradicional enredo de responsáveis pelo trabalho doméstico, o que significou a necessidade de acumular tarefas e de dispor de ainda menos tempo para a realização de outras atividades. O dia continua durando 24 horas, mas às mulheres é atribuída a missão de fazê-lo valer por 48 horas, a fim de que as necessidades concretas, afetivas e emocionais de todas as pessoas possam ser atendidas, sem que, para isso, seja necessário qualquer redivisão dessas responsabilidades.

Sem dúvida que o século XX e o começo do XXI testemunharam o avanço de mudanças profundas na vida dos brasileiros e principalmente das brasileiras. O aumento de escolaridade feminina, a massiva entrada no mercado de trabalho, e o aumento dos domicílios chefiados por mulheres são algumas das alterações mais significativas na condição feminina nas últimas décadas. Diante desse quadro, um dos maiores pontos de tensão na vida dessas mulheres é a articulação entre o trabalho remunerado (produtivo) e o trabalho doméstico (reprodutivo).

²⁰⁷ O “trabalho reprodutivo” é aqui entendido como o trabalho da manutenção da vida e reprodução das pessoas, ou seja, aquele que envolve um conjunto de atividades realizadas na esfera privada e familiar sem as quais a reprodução humana não estaria assegurada, como o cuidado com os filhos e dependentes, e as tarefas domésticas (limpeza da casa, preparo das refeições, etc.). “Trabalho doméstico” não remunerado, “cuidados” ou “atividades / tarefas de manutenção da casa e dos filhos” têm aqui o mesmo sentido de “trabalho reprodutivo”, opondo-se ao trabalho produtivo, ou seja, aquele que resulta na produção de bens ou serviços com valor econômico no mercado, também chamado de “trabalho remunerado” (ainda que possa não ser de fato remunerado) (Machado, 2014, p.61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese se inscreve no campo das políticas educacionais, mais especificamente no campo da modalidade de ensino para jovens e adultos e possui como objetivo conhecer que configurações assumem as trajetórias escolares e profissionais dos diplomados no PROEJA em Mato Grosso. Para atingir tal intuito adotou-se o método biográfico como forma de aceder às informações oriundas dos próprios atores sociais em seu ambiente, e privilegiar suas vozes em relação às suas trajetórias de vida.

A educação de jovens e adultos trabalhadores é um tema complexo e atinge um público heterogêneo. Um público formado por uma população maioritariamente carente, feminina, negra e de outras etnias ditas minoritárias que formam a principal fonte de mão de obra do país desde o início da colonização do Brasil e a quem foi negado o direito à educação.

A partir de 2003, o país assiste à implementação de várias campanhas e programas destinadas à elevação do nível escolar e oferta da formação técnica destinada à população menos privilegiada, incluindo os jovens e adultos, os negros, as mulheres, os índios, os quilombolas e aqueles pertencentes ao campo.

Dentre as propostas oriundas do governo federal destaca-se o PROEJA implantado em nível nacional, a partir de 2007, como parte das políticas de restabelecimento dos valores educacionais humanísticos e emancipatórios e visando a elevação de escolaridade e profissionalização em nível médio através de um currículo integrado.

A investigação realizada sobre as trajetórias escolares e profissionais de um grupo de diplomados do PROEJA permite concluir que a maioria frequentou inicialmente o sistema escolar formal, entre os sete e aos dez anos de idade. A primeira interrupção escolar ocorre para a maioria no ensino básico, na etapa do primeiro ciclo do ensino fundamental (5ª série).

Entre os motivos da interrupção sobressaem nos relatos dos participantes, situações como: a necessidade de trabalhar com os pais e para ajudar financeiramente no sustento da família; escassez de escola ou distância das mesmas de seu local de moradia e falta de transporte público; e ainda escassez de escolas e ofertas limitada da

escolarização (na maioria das vezes somente até a 1ª fase do 2º ciclo do fundamental, antiga 4ª série).

Outra situação que se visualiza nos relatos para interrupção dos estudos está relacionada a fatores como adaptação ao formato da escola e aos desafios de conciliação entre trabalho, escola e família. Estes desafios desvelam no seu interior a necessidade de repensar uma forma escolar que se adapte às necessidades e realidade destes alunos, menos engessada em termos de currículo, espaço físico e horário.

Para a maioria dos entrevistados, a continuidade dos estudos, com a finalização do ensino fundamental foi realizado via a modalidade supletivo ou na EJA, em busca da oportunidade de conclusão do ensino médio - fim da educação básica.

A escolha da realização do PROEJA para a maioria ocorreu de forma aleatória, por falta de outras opções. Mesmo assim salienta-se que alguns mencionam o fato de encontrarem na proposta uma oportunidade de concluir o ensino básico integrado com o profissional uma boa oportunidade de mobilidade social e melhor condição de trabalho.

Em que pese o objetivo do PROEJA em seu documento Base (2007) orientar no sentido de uma abertura para prosseguimento de estudos, apenas 18% estão inseridos no contexto de ensino superior ou técnico embora muitos outros alimentem a expectativa de nele virem a ingressar.

Um fato que cabe enfatizar embora seja, um pequeno número de alunos a seguir os estudos, todos estão frequentando o ensino superior privado. Esse fato coloca à mostra o peso das desigualdades econômicas e sociais que se impõem a esses trabalhadores. Mesmo estando amparados pela conclusão de um curso em nível médio sofrem os limites impostos pela segregação econômica e social.

Quando se trata de analisar os sentidos da escolarização para estes alunos quanto ao ensino médio profissional evidencia-se a sua vinculação à necessidade de se integrarem no mundo letrado e ao mesmo tempo sair da condição de precariedade social e profissional, ainda que alguns dêem voz ao estigma que acompanha essa formação (EJA/PROEJA), associando-a uma formação de baixa qualidade.

Dentre as críticas elaboradas pelos diplomados em relação à formação profissional integrada destacam-se aquelas que de fato mantêm-se como barreiras impeditivas de permanência na escola e dão pistas dos fatores que podem estar por trás

das altas taxas de abandono aos cursos que atingem em média (80%) em todo país, e não diferente no Mato Grosso.

Em meio a tantas situações que prejudicam o programa destaca-se a estrutura física dos CEJA's; corpo docente despreparado, pouca ou nenhuma integração entre os currículos; carga horária diferenciada entre o curso geral e o profissional, e horários de aula incompatíveis com horário de trabalho e/ou expediente laboral comercial.

Para alguns alunos, o fato de encontrarem no ensino médio os mesmos problemas que, anteriormente, já os tinham afastado da escola durante a adolescência, como, a rigidez de horário, currículo engessado, desvinculado da sua realidade e a necessidade frente a um mercado laboral cada vez mais exigente, pode ter sido responsável pelas altas taxas de abandono do curso e desmotivação em seguir os estudos superiores, posto que não acreditam que possam alcançar suas expectativas apenas com a obtenção do diploma.

Sobre a trajetória profissional do grupo de diplomados, os relatos apontam que a maioria dos egressos tiveram experiência laboral (com ou sem remuneração) desde a infância (33%) antes de atingirem os 10 anos e todos, salvo 3%, antes dos 18 anos.

Dentre as atividades mais destacadas estão aquelas relacionadas ao campo para os homens e atividades domésticas (limpeza e babás) para as mulheres. Todo o percurso é fortemente marcado por entradas e saídas do mundo laboral, caracterizados por atividades informais, precárias e de baixa remuneração.

Após a conclusão do PROEJA encontrou-se três grandes categorias de diplomados: 1): os que não exercem uma atividade profissional e não procuram trabalho (14%); 2) os que não exercem uma atividade profissional, mas procuram trabalho (8%) e; 3) os que exercem uma atividade profissional (78%).

Com relação ao primeiro grupo, composto por aqueles que não exercem qualquer atividade profissional e não estão em busca de um trabalho cabe assinalar o fato de que esse grupo é composto exclusivamente por mulheres.

Uma das razões para a situação assim se caracterizar segundo os relatos femininos, decorre do fato da necessidade de tomar conta dos filhos e da casa, ser estudante e também o fato de nunca terem trabalhado. No segundo grupo inserem-se os que não exercem uma atividade profissional, mas procuram trabalho. Esses representam 8% do grupo.

Há duas situações que sobressaem: uns relatam que tiveram um emprego após o curso, mas não relacionado com a formação, e no momento da entrevista, dois anos após a conclusão do curso estavam desempregados e, os que estão desde a conclusão do curso à procura de um trabalho.

Com relação ao último grupo inserem-se nele todos aqueles que exercem atualmente uma atividade profissional. Nessa condição encontram-se 78% dos diplomados. Cabe assinalar para além das atividades profissionais exercidas atualmente, o tipo de vínculo laboral e se está atuando ou não na área de formação.

Essas questões são importantes serem destacadas pois decorrem de dois aspectos: faz parte dos objetivos do programa oportunizar a profissionalização e está inserida entre as motivações e perspectivas dos diplomados na tomada de decisão quanto ao regresso à escola e da escolha do curso profissionalizante para uma melhor colocação no mercado laboral.

Não coube avaliar, nestes relatos, a efetividade do curso quanto a oportunizar de fato ou não de melhor condição empregatícia ou mobilidade social do diplomado. Entretanto, a questão emerge implicitamente quando o diplomado relata estar ou não atuando na área de formação e quando indica sua situação laboral praticamente inalterada após a realização do curso.

Segundo os relatos apontam entre aqueles que atualmente exercem uma atividade profissional há dois grandes grupos que se destacam: os que exercem a mesma atividade profissional (57%) que exerciam antes ou durante o curso e os que exercem uma profissão diferente após o curso (21%).

Outra situação a ser inserida nessa análise trata do fato de que tanto no primeiro quanto no segundo grupo encontram-se diplomados a exercerem suas profissões sob os diferentes tipos de vínculos: concursado estável, contratos temporários, vínculo trabalhista regido pela CLT; e ainda profissão sem vínculo (economia informal ou negócio próprio).

De acordo com a percepção dos diplomados, acerca dos reflexos da aprendizagem da formação profissional integrada sobre suas trajetórias profissionais após a diplomação, a maioria entendeu que pouco alterou a sua situação econômica ou salarial. Nesse ponto menciona-se que, salvo poucas exceções, todos os diplomados

mantiveram os mesmos cargos, funções e salários anteriormente exercidos antes da diplomação. A média de ganho do grupo não ultrapassa os cinco salários mínimos.

A expectativa inicial de mobilidade por via do acesso a melhor emprego (com registro e garantias sociais) e maior salário, não é concretizada, para a maioria dos diplomados. Apesar das poucas alterações na situação profissional mostram-se satisfeitos por terem concluído o curso e pelas aprendizagens que realizaram. No entanto, o descontentamento com a formação ganha visibilidade junto daqueles que se encontram em situações de ocupações laborais precárias, informais e ainda no desemprego. Por outro lado, alguns diplomados destacaram em seus relatos a importância da aprendizagem e da formação para o campo da autoestima, da comunicação e de maior segurança ao falar em público, superando a timidez e a vergonha. Os relatos que assim apontaram valorizam a formação no sentido de que a mesma proporcionou a conquista de uma nova situação que antes os excluía da socialização plena.

Outro tema relevante que se destacam nos relatos trata-se dos desafios e estratégias de conciliação entre o trabalho, a escola e a família. Em razão do trabalho ser o ponto norteador da vida de cada ator social, seguido pela família, a escola fica relegada a último plano.

Sob o viés do gênero cabe destaque ao fato de que embora as mulheres sejam predominantes tanto em número de matrículas, quanto em número de diplomadas e também entre aqueles que estão a frequentar o ensino superior, por outro lado são estas que maioritariamente se encontram em trabalhos sem registro, informais e no desemprego.

Dentre os fatores que dificultam a melhoria das condições escolares e laborais está a manutenção da dupla jornada da mulher: o trabalho remunerado e o não remunerado. O trabalho não remunerado está inserido principalmente no contexto familiar onde ainda cabe quase exclusivamente à mulher os cuidados com a limpeza da casa e cuidados com os filhos.

Os relatos subsidiam uma importante reflexão acerca do PROEJA. Se por um lado se apresenta como uma oportunidade de integração rompendo com a histórica dualidade do ensino médio (formação geral x formação profissional) por outro lado, essa oferta se mantém sob o manto de uma educação secundarizada, de cariz

assistencialista, de curta duração e aligeirada. Ou seja, mantém-se a retórica histórica da importância de uma educação aos moldes gramscianos, humanísticos, e com intenção de formar o cidadão para sua capacidade plena de conhecer e exercer seus direitos. Seguindo ainda os indicativos de Freire, a partir de uma educação conscientizadora e que proporcione ao aluno a possibilidade de aprender a partir da leitura de seu mundo, da sua realidade e segundo sua necessidade, mas que na prática não se concretiza.

Como foi destacado ao longo do resgate no campo político e histórico da EJA bem como se constitui seu público é visível a forma com que este sempre sofreu com o descaso político e, portanto, a conquista dessa educação foi paulatina. Todavia, embora constitucionalmente garantida mantém escassa efetivação.

Com relação às bases legais, somente com a publicação da Constituição Federal de 1988 é que de fato e de direito, a educação de adultos se estabelece inserido no contexto da Educação Básica e não como um sistema de ensino apartado do sistema, afirmando-se assim seu lugar como dever do Estado, bem como a oferta de gratuidade.

Considerando o percurso sociohistórico realizado na incursão teórica desse trabalho e, conjugado com os dados da análise do campo empírico pode-se afirmar que, com relação ao programa PROEJA, em que pese todo cabedal teórico, face aos descompassos em que se realiza, na prática seus pressupostos não se concretizam no sentido de manter uma oferta diferenciada aos jovens e adultos trabalhadores, oportunizando o resgate de questões da realidade desse público como: o direito efetivo e amplo ao conhecimento, o acesso e permanência à escolarização formal bem como inserção ou melhores condições de trabalho.

Por outro lado, no que tange à elevação de escolaridade e a preparação para o mundo laboral, tais propostas se concretizam em parte, quanto à elevação de escolaridade. Não basta a elevação da escolaridade, que se efetivou no caso destes diplomados (ainda que parcamente considerando o alto índice de abandono) mas, que a oferta formativa se realize segundo a proposta integradora no sentido de atribuir mais ferramentas de oportunidades no combate às desigualdades sociais.

É assim *conditio sine qua non*, que as reformas e programas de governo quanto a adoção de um modelo educativo, não estanque em mera retórica, mas sim viabilize uma oferta educativa com qualidade, eficiência e valoração dos diplomas. Que se construa uma concepção de educação que atenda o viés humanístico e também para o

mundo do trabalho através de um currículo único, conciliador e integrado, contribuindo dessa forma eficazmente para a formação de um cidadão apto a exercer plenamente sua cidadania.

Para atender as mudanças no padrão de comportamento social e no trabalho, a escola é chamada uma vez mais, a cumprir o papel de formar esse sujeito, dócil e útil, como nos tempos coloniais, agora para servirem outros senhores. E nesse sentido, a aposta do Estado é na direção de profissionalizar a massa popular para atender ao mercado que clama por mão de obra, não por cidadãos. Essas transformações reforçam o caráter profissionalizante da oferta de educação até o ponto que conduzem a refletir entre o paradoxo da dúvida permanente da oferta educativa de ensino médio, que fica entre uma *conditio sino qua non* ou mesmo *status quo*.

Para que o PROEJA se efetive realmente como uma possibilidade de formação humana integral a essa parte da população, precisa estar acompanhado de uma gestão de recursos que forneça a estrutura física e humana necessária. Posto isso defendemos a sua continuidade, tendo em vista as necessidades educacionais e formativas dos trabalhadores, para além dos interesses da perspectiva de desenvolvimento de que, historicamente, foram reféns. O capital cultural alicerçado no curso do PROEJA representou: a retomada de uma meta, antes impossibilitada; a superação da sensação de inferioridade, causada pela ausência da formação e a conquista de algo que não estava disponível diante da situação desfavorecida, social e economicamente.

Com base no estudo realizado podemos concluir que a escolarização não é suficiente para despoletar processos generalizados de mobilidade social ascendente junto de populações que se encontram em situação de vulnerabilidades social e profissional, principalmente pelo fato de que a escola mantém as suas potencialidades excludentes, renovando suas hierarquias que inferiorizam e marginalizam no seu próprio interior, e com isto, fortalecendo as desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. H. (1995). Educação após Auschwitz. In _____. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Afonso, A. I. (2004). *Grupo doméstico e mudança social: abordagens quantitativas e qualitativas*. Etnográfica. Vol. IV (1), (pp. 153-182).
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editora.
- Aguiar, L. S. (2003). *Neoliberalismo e qualidade total da educação*. CEFET - Instituto Federal de São Paulo. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/qualidadetotaleducacao.html>
- Alberti, V. (2005). *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV.
- Alves, E., Souza, G.S. & Marra, R. (2011). Contribuição à urbanização de 1950 a 2010. *Revista Política Agrícola*. Ano XX – N. 2 – Abr/Maio/Jun. Disponível em: <http://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/910778/1/Exodoesuacontribuicao.pdf>.
- Alves, G. L. (1996). *Educação e história em Mato Grosso (1719-1864)*. 2ª ed. Campo Grand: UFMS.
- Alves, J. E. D. & Cavenaghi, S. (2012). *Tendências demográficas, dos domicílios e das famílias no Brasil*. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/tendencias_demograficas_e_de_familia_24ago12.pdf
- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção profissional*. Lisboa: Editora Educa.
- Amado, J. E. & Oliveira, Albertina (2013). Análise de narrativas: estórias ou episódios. In J. E. Amado. *Manual de Investigação qualitativa em educação* (p.251). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. E & Ferreira, Sônia (2013a). Estudos autobiográficos e história de vida. In J. E. Amado, *Manual de Investigação qualitativa em educação* (p. 169). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. E & Ferreira, Sônia (2013b). A entrevista na investigação em educação. In J. E. Amado, *Manual de Investigação qualitativa em educação* (pp. 207-225). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L. & Oliveira, J.M. (2002). Liberdades condicionais: o conceito de papel sexual revisitado. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 40, 2002, (pp. 45-61). <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n40/n40a03.pdf>
- Andrade, A. S. (1990). O cotidiano de uma escola pública do 1º grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, 73, (pp. 26-37). Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/4068/estudo_etnografico_cotidiano_escola.pdf
- Aranha, M. L.de A. (1996). *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna.
- Araújo, E. (2006). A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In M. Del Priore (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

- Araújo, R. M. B. & Jardimino, J. R. L. (2011). Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo – 2006 a 2010. *EccoS Revista Científica*, n. 25, (pp.59-75), jan. /jun. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71521708004.pdf>
- Araújo, Z. F. M. (2013). *O significado da educação de jovens e adultos para educandos e educadores no CEJA Cesário Neto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação -Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
- Arcanjo, F. & Hanaschiro, M. (2010). *A história da educação no Brasil*. São Paulo: Biblioteca.
- Arroyo, M. G. (2003). *Da Escola Carente à Escola Possível*. 6ª ed. São Paulo: Loyola.
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, A. Giovanetti & N. L. Gomes (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ávila, M. B. & Ferreira, V. (2014). Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano da mulheres brasileiras (pp13-50). In M.B. Ávila & V. Ferreira. *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Realização SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia Instituto Patrícia Galvão Recife SOS Corpo.
- Ávila, R. C. (2010). *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais.
- Azevedo, F. (1943). O sentido da educação colonial. In *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (p.289-320).
- Azevedo, F. (1971). *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo/Edusp, 1971, 5ª ed
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA
- Azzoni, C. (coord.), Silveira, F.G., Carvalho, A.I., Ibarra, A., Diniz, B. & Moreira, G. (2005). *Perfis dos rendimentos e dos orçamentos familiares Brasileiros: o que diferencia o rural?* São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe).
- Barbosa, M. J. (2009) Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In *Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas*. Paiva, J., Barbosa, M. J. & Ferreira, W. B. (Org.). Recife: Gráfica Jorge Luiz Vasconcelos.
- Barbosa Filho, F.de H. (2010). O tamanho da economia subterranea. *Revista Conjuntura Macroeconomica* /agosto. Disponível <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rce/article/viewFile/23515/22827>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.

- Barreto, E. S. de S. (1981). Bons e maus alunos e suas famílias. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 84-89. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1602/1591>
- Barros, J. M. P. de (2010a). *Os caminhos do bom professor*. Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista, Brasil.
- Barros, A. B. M. de (2010b). *A relação entre os saberes-experiências do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida - um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, J. E. P. de & Barros, J. M. P de (2012). Da caracterização do serviço dos empregados domésticos no direito comparado de Espanha e Brasil. *Ciência Jurídica do Trabalho*. Belo Horizonte, v. 15, n. 94, (p. 223-232) jul. /ago.
- Barros, R. (2013). *Educação de adultos: conceitos, processos e marcos históricos: da globalização ao contexto português*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barros, J. E. P. de (2014). *Reflexos da inquisição no Direito de Nacionalidade*. Cuiabá: Formulários Paes de Barros. MT
- Basso, N. S., Grossi, G., Grossi, J. S. & Ghiorzi, C. S. (2011). Ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso: reflexão para a implantação do PROEJA. *Educação Profissional - Ensino Médio Integrado*.
- Balandier, G. (1983) Pefácio. In F. Ferrarotti. *Histoire et histoire de vie – la méthode biographique nas les sciences sociales*. (Tradução de Marianne Modak). Préface de Georges Balandier-Librairie des Méridiens.Sociologie au quotidien..
- Ballarín, P., Birriel, M. M., Martinez, C. & Ortiz, T. (2005). As mulheres e a história da Europa. In Rede de Estudos das Mulheres (ed) *As Mulheres na União Europeia*. Lisboa, Ela por Ela.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 15 ed. Emenda Constitucional n. 30/2000. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (2002). *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Resolução CNE/CEB nº 1. Brasília.
- _____. Ministério da Educação (2003). *Mapa do analfabetismo no Brasil 1996-2001*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/Brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>
- _____. Parecer CNE/CEB Nº: 37/2006 (2006). *Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens*. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037_06.pdf.
- _____. Ministério da Educação (2007). *Documento BASE do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na*

- Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf.
- _____. Ministério de Educação (2007). *PDE- O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>
- _____. Ministério da Educação (2011). *PNE – Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf).
- _____. O.E.I. (1999). *Sistema Educativo Nacional de Brasil. Ensino Médio*. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/Brasil/ensino_medio.pdf
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris, Maspero.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beisiegel, C. R. (1982). *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Ática
- Benavente, A. (1978). *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A., Pires, I. V., Iturra, R., Pais, T. & Relva, M. (2000). O sucesso e o insucesso escolar em debate. *Revista Ágora*, nº 2, http://www.prof2000.pt/prof2000/agora2/agora2_1.html.
- Bentes, H. V. (2010). O diálogo entre teoria e a prática no Proeja no Instituto Federal de Educação e Ciências e Tecnologia do Pará. *IV Colóquio Internacional educação Contemporânea*, realizada em setembro, Ceará. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/E2-73a.pdf
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en analisis social. In A. L. Jorge (comp). *Historia y Fuente Oral. Los conceptos, los métodos*. n.01. Instituto Mora /UAM (p.89-99). Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/memoria/bertaux4.pdf>.
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. *Perspectiva etnossociologica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bertaux, D. (2010). *Le recit de vie. L'enquete et ses methods*. 3ª Edition. Paris: Armand Colin.
- Berthelot, J. M. (1983). *Le piège scolaire*, Paris: PUF.
- Bethencourt, F. & Chaudhuri, K. (1998). *História da expansão Portuguesa. Do Índico ao Atlântico (1570-1697)*. Vol II. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Campinas, Brasil.
- Bittar, M. & Bittar, M. (2012) História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*. Education. Maringá, V. 34, n. 2, (pp.157-168), July-Dec.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editor.

- Boff, L.A. (2002). As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso entre 1991/2001: Internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos. Porto Alegre: UGRS.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf>.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *FQS Forum Qualitative Social Research* (ISSN 1438-5627) V.7, Nº4. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161>.
- Borges, M. G., Torales, M. A. & Guerra, T. (2011). Os estudos biográficos como contributo metodológico no campo educativo-ambiental: reflexões partir de uma experiência investigativa com famílias assentadas no Rio Grande do Sul. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental* (pp.1-15) V. 6.
- Boudon, R. (1973). *L'inegalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1964). *Les Heritiers. Les étudiants et la Culture*. Paris: Editora Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). A ilusão biográfica. In M. Ferreira & J. Amado. *Usos e abusos da história oral* (pp. 183-191). Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- Bourdieu, P. (2003). *A Miséria do Mundo*. 5ª ed. São Paulo: Vozes.
- Bourdieu, P. (2007). *O poder simbólico*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdignon, G. (2013). *Paulo Freire: 50 ano de Angicos* (Org.) Moacir Gadotti. Edição Especial Salto para o Futuro. Disponível em http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175732EE_PauloFreire.pdf.
- Braudel, F. (1979). *Civilização material, economia e capitalismo século XV-XVIII. As estruturas do quotidiano*. (Tradução Telma Costa). Tomo 1 a 3. Lisboa: Editora Teorema.
- Bretas, Geneco Ferreira (1991). História da Instrução Pública em Goiás. Goiânia, CEGRAF/UFG,1991 (Documentos Goiano,21).
- Brêtas, M. M. M. (2000). A Gênese do Ensino Estatal em Mato Grosso (1759- 1808). Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá.
- Brito, S. H. A. (2005). Criação e implantação dos grupos escolares na fronteira oeste do Brasil: O grupo escolar Luiz de Albuquerque (1924-1954). ANPUH-XXIII *Simpósio Nacional de História*, Londrina. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0948.pdf>
- Bruschini, M. C. A. & Ricoldi, A.M. (2008). Articulação Trabalho e Família: Famílias de Baixa Renda e Políticas de Apoio às Trabalhadoras. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais.
- Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, v.28, n.1 (pp.11-30) jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>.

- Camargo, A. & D'Araújo, C. (1999). *Como a história oral chegou ao Brasil*, (entrevista) v. 2, n.4, p.167-179. Rio de Janeiro: História oral.
- Campos, A. F. de & Máximo, A. C. (2006). *O drama da educação profissional em Mato Grosso: 1995-2002*. Coleção Políticas Públicas de mato Grosso, vol.4. Brasília, Líber Editora.
- Campos, C. M. (2010). *O conceito de trabalho dos alunos PROEJA*. Monografia de Especialização, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia –Instituto Federal de Educação- Campus “Octayde Jorge da Silva, Brasil.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cardoso, T. F. L. (2004). As Aulas Régias no Brasil. In Stephanou Maria; Bastos, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Séculos XVI-XVIII. Vol. I. (p.179-191). Petrópolis: Editora Vozes
- Cardoso, S. V. S. C. (2013). *Conciliação família-trabalho em famílias monoparentais Uma abordagem comparativa de gênero*. Tese doutorado Doutoramento em Ciências Sociais Especialidade: Sociologia Geral. Universidade de Lisboa Instituto de Ciências Sociais, Lisboa.
- Carvalho, J. M. (1980). *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus.
- Carvalho, A. O. (1998). A nova escola par aprender a ler, escrever e contar de Manoel de Andrade de Figueiredo: um modelo de primeiras aprendizagens nos primórdios do século XVIII em Portugal. In: Fernandes, R. & Adão, A. Actas do 1º Congresso Luso –Brasileiro da História da Educação. Vol. II (p. 25-31). Actas do I Congresso Luso – Brasileiro da História da Educação realizado em 23-26 janeiro 1996, Fundação Calouste Gulbekian. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, 1998.
- Carvalho, M. P. (2000). Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In A. M. Hipólito & L.A. Gardin. *Educação em tempos de incertezas*, (pp.137-162). Belo Horizonte: Autêntica.
- Carvalho, S. M. G. de (2006). Educação do campo: PRONERA, uma política pública em construção. Tese de doutorado da Universidade Federal do Ceará.
- Casarín, N. E. F. & Ramos, M. B. J. (2007). Família e aprendizagem escolar. *Revista Psicopedagogia (online)* vol. 24, n. 74, (pp. 182-201). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a09.pdf>
- Casassus, C. M. (1998). El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precárias. In Lulle, T. (Coord. Pilar Vargas e Lucero Zamudio). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: Centro de Investigaciones sobre Dinâmica Social de la U. Externado de Colombia.
- Castanho, A. P. (1999). Pedagogia da Moralidade: o estado e a organização da instrução pública na província do MT. In *Seminário Educação 1999 - Mutações na Educação*. V. 01. Cuiabá: Ed. UFMT.
- Casteleins, V. L., Reis, A. M., Pellanda, Gabriela, Silva, G.S., Rempel, L. & Silva, T.S. (2004). Mulheres, sociedade colonial, época império e nos dias atuais. *IV EDUCERE. II Congresso Nacional da área de educação*. De 18 a 20 de outubro na PUC Paraná. Disponível em

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/paginas/03_autores.htm

- Castelli Junior, R., Gisi, B. & Serrao, L. F. S. (2013). *ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (online)*, v. 94, n. 238, (p. 721-744), set./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>.
- Castro, M. D. R. & Vitorette, J. M. B. (2008). O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da Implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4447-Int.pdf>
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de Doutorado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Cêa, G. S. S. (2003). *A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do plano nacional de qualificação do trabalhador-PLANFOR*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade de São Paulo, Brasil.
- Centeno, M. J. (2010). *As organizações culturais e o espaço público - A experiência da Rede Nacional de Teatros e Cineteatros*. Tese de Doutorado. Ciências da Comunicação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea). (2006). *Os direitos das mulheres na legislação Brasileira pós-constituente*. Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea) Almira Rodrigues & Iáris Cortês (Org.). Brasília: Letras Livres.
- Cervini, R., & Burger F. (1996). O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. Em R. Cervini & A. Fausto (Org.). *O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil dos anos 80* (pp. 17-46) 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Chillante, E. F. N. & Noma, A. K. (2003). A educação de jovens e adultos: breve histórico. In: *XI Semana da Pedagogia da UEM –VII Seminário de educação de Cianorte*. Maringá: CD Rom do evento.
- Chizzotti, A. (2000). *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4ªed. São Paulo: Cortez.
- Ciavatta, M. (2006). Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade*, v. 27, nº 96 – Especial (pp.911-934). Campinas. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ciavatta, M. (2008). Mesa de debate: o Proeja como política pública: *I Seminário de pesquisa: desafios da integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional* (Relatório). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/node/133>>.
- Ciavatta, M. (2010). A Formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In G. Frigotto, M. Ciavatta & M. Ramos (Orgs.).

- Ensino médio integrado: Concepções e contradições* (pp.83-105), 2010. São Paulo: Cortez.
- Ciavatta, M. (2012). Educação básica e educação profissional – descompassos e sintonia necessária (p. 67). In E.C.Oliveira, A.H. Pinto & M.J. de Ferreira (org.) *EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livro.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Pimenta, S. G. coord). São Paulo: Editora Cortez.
- Covolán, N. T. & Machado, M. L. B. (2012) Educação, gênero e geração: o perfil dos estudantes do PROEJA/FIC do IFPR/Paranaguá. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*. Disponível <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/diver/article/view/34163>
- Cordão, F. A. (2013). Plano Nacional de Educação (PNE). *Revista de Educação do COGEIME* – ano 22 n. 42 janeiros/junho. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v22n42p11-27>
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé*, vol.15, n. 1 (pp. 95-106). Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100008&lng=es&nrm=iso
- Costa, C. J. & Lemes, A. R. B. (2010). Educação e direito na sociedade portuguesa do século XVI. *Revista HISTEDBR* (On-line), Campinas, v. 10, n.38 (pp. 24-35). Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3518/3099>
- Coulon, A. (1990). *L'ethno-méthodologie*. Paris: PUF.
- Crahay, M. (2000). *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Crawford, S. (1983). *The origin and development of a concept: the information society*. Bull. Med. Libr. Assoc. 71, 4, October, (pp. 380-385). Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC227258/pdf/mlab00068-0030.pdf>. Acedido em: 28/11/09.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: Sage Publications.
- Cunha, L. A. C. R. (1975). Educação e concentração da renda na década de 60: uma polêmica. . *Sintese Revista de Filosofia*. V. 2, n. 3. Departamento de filosofia da faculdade jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Belo Horizonte. Disponível em <http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/Sintese/article/view/2637>
- Cunha, L. A (1980). *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cunha, M. I. (1998). *Repensando a didática: a relação professor-aluno*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Cunha, C. M. da (1999). Introdução. Discutindo conceitos básicos. In SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília

- Cunha, L. A. (2000a). *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP.
- Cunha, L. A. (2000b). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cunha, M. A. A. (2009). A relação família-escola rural/do campo: os desafios de um objeto em construção. In M. Aguiar. (org) [et al].. (Org.). *Educação e Diversidade: estudos e pesquisas- ANPED/SECAD*. V. 01, (pp. 213-234). Recife: CEAD/Universidade Federal de Pernambuco.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2011). Por um novo plano nacional de educação. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Dec. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300008>.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36 (pp.49-81).
- Decreto n. 2.208/1997 (1997). *Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.
- _____. Decreto nº 5.154/2004 (2004). *Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- _____. Decreto nº 5.478/2005 (2005). *Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm
- _____. Decreto nº 5.840/2006 (2006). *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm
- Del Priori, M. (Org.) (1997). *Histórias das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Delors, J. (2000). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO. São Paulo: Cortez.
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 359-371. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Editions Nathan.
- Demazière, D. (2008). Ser desempregado para o sociólogo. *Política e Sociedade*. n. 13 outubro. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2008v7n13p109/8598>

- Derouet, J. L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. 78 (pp. 86-108). *Revue Française de Pédagogie*.
- Dias, J. R. (Coord.) (1983). *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, R. (1998) Introdução. In Adão Áurea & Rogério Fernandes. *Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970, políticas, mentalidades, práticas educativas, I* (pp. 13-16). Lisboa: Sociedade Portuguesa Ciências da Educação.
- Diniz, M. H. (1998). *Dicionário Jurídico*. V. 3, São Paulo: Ed. Saraiva.
- Diogo, A. M. (1998). *Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Edições Colibri. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/escola-de-forma%C3%A7%C3%A3o/retratos-da-escola/98-retratos-da-escola-numero-01/697-ausencias-do-pde>>
- Domingos, L. (2012) *Conceções e experiências de conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal: a perspectiva das pessoas que trabalham numa autarquia*. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras Pólo de Viseu- Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais Mestrado em Serviço Social.
- Dombois, R. (1998). Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana. In Lulle, T., Vargas, P. & L. Zamudio (coords.). *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales*. Colombia: Ed. Anthropos-CIDS.
- Dressen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: Desafios conceituais e teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão*. n. 30 (núm. esp.) (pp. 202-219). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca10.pdf>
- Durán, M. A. (2013). O valor do tempo: quantas horas te faltam ao dia? Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 2013, p. 200. Disponível em : http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/valor_tempo.pdf
- Dubet, F. (2004) O que é uma escola justa? (Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi). *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez.
- Dubet, F. (2008). Democratização escolar e justiça da escola. *Revista Educação Santa Maria*, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008 391-Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>
- Duchateau, V. M. (2010). *Trajectoires scolaires et insertions professionnelles. La discrimination du rural?* Berlim: Edition Universitaires européennes.
- Dumont, G. F. (2006). Les évolutions démographiques de la jeunesse dans le monde. In Vanishing Youth? Solidarity with Children and Young People in an Age of Turbulence Pontifical Academy of Social Sciences. *Acta 12, Vatican City*. Disponível em: <http://www.pass.va/content/dam/scienzesociali/pdf/acta12/acta12-dumont.pdf>
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2000). *La démocratisation de l'enseignement em France: polémique autour d'une question d'actualité*, *Population*, 55 (1) pp 51-

80. Disponível em : http://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7097

- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: PUF, 2002.
- Elder, G. (1993). História y trayectoria vital. In J. M. Marinas & C. Santamarinas (eds). *La história oral: Métodos e experiências* (pp. 199-230). Madrid: Debate.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador*. vol 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Eni, Samara M. (1989). *As mulheres, o poder e a família*. São Paulo: Marco Zero.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In I. Lima e J. Pacheco (orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editor.
- Ezzy, D. (1997). Subjectivity and the labour process: a conceptualizing 'Good Work'. *Sociology*, v.31, n.3, (p.427-444). Durham. Disponível em: <http://soc.sagepub.com/content/31/3/427.short>
- Faria Filho, L. M. & Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Mai/Jun/Jul/Ago n. 14. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>
- Fazzio Júnior, W. (2005). *Nova lei de falências e recuperação de empresas*. São Paulo: Atlas.
- Feixa, C. & Leccardi, C. (2010). O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*, 25(2), 185-204. Retrieved August 01, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-69922010000200003.
- Fernandes, B. M. (2002). Diretrizes de uma caminhada. In E. J. Kolling, P. R. Cerioli, & R. S. Caldart (organizadores). *Educação do campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, 4.
- Fernandes, B. M. & Molina, M.C. (2004). O campo da educação do campo. In: Molina Mônica Castagna; Jesus, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5 (pp. 53-89).
- Ferraro, A. R. (2012). Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. *Educação & Realidade*, 37(3), 943-967. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300013&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S2175-62362012000300013.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie: les méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferrarotti, F. (1993). Sobre a autonomía do método biográfico. In Marinas, J.M. e C. Santamarina (Eds.). *A história oral: métodos e experiências*. Madrid: Debate.

- Ferrarotti, F. (2013). *Histoire et histoires de vie*. (Trad. Marianne Modak). Paris: Téraèdre.
- Ferreira, M. J. R. (2003). *A Inserção feminina na formação técnico-profissional: proposta de um programa estratégico para implementar sua participação nos Cursos de Mecânica e de Eletrotécnica do CEFETES*. Dissertação de Mestrado em Educação Profissional. Programa de Pós-Graduação em Educação do CEFET-ES. Vitória.
- Ferreira, M. J. R. (2007). *Escolarização e gênero feminino. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES*. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória
- Ferreira, E. B. (2012). O PROEJA e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação (p.101). In E.C. Oliveira, A.H. Pinto & M.J. Ferreira (Org.). *EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Líber Livro.
- Ferro, O. M. R. (2003). O engendramento da Educação Pública Estatal e a Materialidade do Subsídio Literário na Capitânia de Mato Grosso: Período Colonial. In Olga Maria dos Reis Ferro (Org.). *Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): História, Historiografia, Instituições Escolares e Fontes*. Mato Grosso do Sul: Editora da UFMS.
- Ferrão, J., Honório, F. & Almeida, A. N. de (2000). Saída Prematura do Sistema Educativo: aspectos da Situação, Causas e Perspectivas bem termos de Emprego e Formação. OEFP: Lisboa
- Figueira, S. A. (1987). Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média Brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fiori, E. M. (1991). Textos Escolhidos. *Educação e Política*. V. II. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Foracchi, M. (org.) (1982). *Karl Mannheim* (Coleção grandes cientistas sociais). Em especial: O problema sociológico das gerações. (67-95). São Paulo: Ática.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. (Tradução Ignacio Sánchez de la Yncera). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), n. 62 (pp. 193-242).
- Forquin, J. C. (1995). Abordagem Sociológica do Sucesso e do Fracasso Escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In J. C. Forquin (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*, (pp. 79-145). Petrópolis: Vozes.
- FÓRUM EJA Brasil (2011). Fórum virtual do Projeto 19. *Diálogos do Proeja*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/>
- Franco Júnior, H. (2001). *A idade média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000a). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

- Freire, P. (2000b). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'água.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freyre, G. (2006). *Casa grande e senzala*. São Paulo: Global.
- Frigotto, G. (1984). *Produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (1989). Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In C. M. Gomez. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.8.
- Frigotto, G. A., Ciavatta, M. & Ramos, M. N. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso
- Gadotti, M. & Romão, J. E. (2008). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.
- Galvão, A. M. O. & Di Pierro, M. C. (2007). Preconceito contra o analfabeto *Preconceitos* V. 2. São Paulo: Cortez.
- Gandin, L. A. (1994). Qualidade Total em Educação: a fala mansa do Neoliberalismo. In. *Revista de Educação AEC*. V. 23, n. 92. Brasília: AEC- Associação de Educação Católica do Brasil.
- Gandra, I. (1999). O Ordenamento Jurídico Brasileiro Brasília. Vol. 1, n. 3, julho. *Revista Jurídica* n. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_03/ordenamento%20jur%20Brasil.htm.
- Garcia, C. C. (2004a). *As outras vozes: Memórias Femininas em São Caetano do Sul*. São Paulo: Hucitec.
- Garcia, R. R. (2004b). Biografia: processos e nudos teóricos-metodológicos. In Tarres, M. L. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Gatti, B. & André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Weller, W. & Pfaff, N. (Org). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática*. (pp. 29-38) Petrópolis: Vozes.
- Gentili, P. (2001). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- Genzuck, M. (1993). *A Synthesis of ethnographic research. Occasional papers series*. Center for multilingual. Multicultural Research (Eds.). Center for multilingual, multicultural research, Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California.
- Giuzmán, V. (2008). A equidade de gênero como tema de debate e de políticas públicas. In: *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperj.
- Giordano, R. & Reis, C. A. (2005). Auschwitz em terras brasileiras: Excursão sobre o analfabetismo no Brasil. *Revista Sul Americana de Filosofia e Educação*

- Glória, D. M. A. (2002). *A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.
- Godard, F. (1992). *La famille — affaire de générations*. Paris: PUF.
- Godinho, T., Ristoff, D., Fontes, Â., Xavier, I. M. X., Sampaio, C.E. M. (org.).(2006). *Trajetória da mulher na educação Brasileira: 1996-2003*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/347>
- Goffman, E. (2006). *La identidad deteriorada*. 1ª ed. 10ª reimp. Traducción de Leonor Guinsberg. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goi, C. R. F. (2009). *Projeção e inclusão social: Qualificação, emprego e desemprego de egressos do curso de informática da EAFS/RS*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Agronomia Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Cleusa%20Rosane%20Fassbinder%20Goi.pdf>
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Record.
- Goldani, A. M. (2002). Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19 (pp.29-48).
- Gonzalez, W. R. C. & Pimenta, S. R. (2000). *Acompanhamento de egressos dos cursos de qualificação e habilitação das áreas: administração, moda e beleza e turismo e hotelaria do sistema SENAC*. O Centro de Análises Estudos e Pesquisas - CAEP, do Departamento Nacional do SENAC. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/357.pdf
- Goux, D. & Maurin, E. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et Statistique*, 306 pp 27-39. Disponível em : http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_1997_num_306_1_2570
- Gramsci, A. (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms. In: Qualitative Research, Denzin, N. & Lincoln, Y. (edits.). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. *Enciclopedia Latinoamericana de sociocultural y comunicación*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Guerreiro, M. & Abrantes, P. (2007). *Transições Incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Guimarães, N. A. (2005). Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In H. W. Abramo & P. Branco (Orgs.). *Retratos da juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp.149-174). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000) Escolarização de Jovens e Adultos. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n° 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>.
- Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era insegurança*. Coleção Currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora.
- Haraway, D. (2004) “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu* n.22. (pp.201-246). <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a09.pdf>.
- Harvey, D. (1993). Do fordismo à acumulação flexível. In *A condição pós-moderna* (p. 135-176). São Paulo: Loyola.
- Hébrard, J. (2001). Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França-século XIX-XX). (Tradução Gizele de Souza). *Revista Brasileira de História de Educação*. Campinas.
- Hernández, A. S. (2005). El metodo biográfico en la investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y de los documentos personales. *Asclepio* -Vol. LVII-1. Disponível em: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewArticle/32>.
- Hilsdorf, M. L. S. (2011). *História da educação Brasileira*. São Paulo: Cengage Learning.
- Hotz, K. G. (2010). *PROEJA: Limites e possibilidades para classe trabalhadora*. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariosdotrabalho/karinagrighiohotz.pdf
- Houaiss, A. (2012). *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. V. 3. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/geracao/>
<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/>.
- IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2003). *Pesquisa nacional por amostragem de domicílios*. (PNAD/IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br.>>.
- IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=977
- IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009). *Perfil da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país*. Brasília. Disponível em: http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1%3e
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Resultados da Amostra*. Brasília. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultado_s_amostra.shtm.

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira. *Caderno Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica nº 27*. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadores_minimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf
- IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Taxa de fecundidade no Brasil*. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/pt/voce-sabia/curiosidades/com-menos-filhos>
- IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *PNAD –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.- Glossário*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/glossario_PNAD.pdf.
- IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). # Teen. Fecundidade, natalidade e mortalidade. Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/pt/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1726-fecundidade-natalidade-e-mortalidade>
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2010). *Resumo Técnico do Censo Escolar 2010*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais (2009). *Resultado Educação Básica 2009*. Brasília. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTODIVULGACAOEDUCACENSO_20093.pdf.>.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009). *Sinopse estatística da educação básica, 2009*. Brasília. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). *Indicadores educacionais*. Brasília: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.
- INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012). *Censo escolar*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.>
- Iturra, R. (1990a). *A construção social do insucesso escolar. Memórias e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.
- Iturra, R. (1990b). *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaio de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Liboa: Escher Publicações
- Jesus, E. & Lara, R. (2014). Considerações sobre as metodologias de pesquisa do emprego e desemprego no Brasil. *XIV Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS*, Natal (RN). Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/ocv/?wpfb_dl=34
- Jimenez-Diaz, J. F. (2012). Reflexiones sobre a metodologia biográfica em perspectiva sociológica. *Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social*. Vol.2 nº1

- pp.27-45. Disponível em:
http://www.academia.edu/1518528/Reflexiones_sobre_la_metodologia_biografica_en_perspectiva_sociologica.
- Hirata, H. & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Tradução: Fátima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez.
- Hornung, J. M. (2006). *Reforma capanema: interesse público ou privado?* Monografia apresentada para obtenção do Grau de Bacharel no Curso de Ciências Sociais, Curitiba. Disponível em
<http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2012/06/HORNUNG-Josiane-Maria.pdf>
- Jardilino, J.R. L. & Araújo, R.M. B. (2014). *Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo, Cortez Editora.
- Jorge, C. M. & Barros, J. M. P. de (2014). Formação e escolarização de trabalhadores Brasileiros sob os invariantes do espaço social: uma análise da implementação do PROEJA no Brasil (p.1207). In Melo, B.M., Diogo, A. M., Ferreira, M., Lopes, João Teixeira & Gomes, Elis E. (org.). *Revista Universidade do Porto: Entre crise e euforia*. Porto. 2014. Disponível em:
<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1450&sum=sim>
- Jorge, M. C. (2014). *Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Kalache, A., Veras, R. P., & Ramos, L. R. (1987). O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. *Revista de Saúde Pública*, 21(3), 200-210. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101987000300005&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0034-89101987000300005.
- Kaufmann, J. C. (1996). L'entretien compréhensif. *Colleccion 128, n° 137*. Paris: Nathan Université.
- Kon, A. (2012). Pleno emprego no Brasil: interpretando os conceitos e indicadores. *Revista Economia & Tecnologia (RET)*. Volume 8, Número 2, (pp. 5-22), Abr/Jun.
- Kovács, I. (2005). Emprego flexível em Portugal: alguns resultados de um projecto de investigação. In: I. Kovács (Org.). *Flexibilidade no emprego: riscos e oportunidades* (pp. 11-53). Oeiras: Celta.
- Kramer, S. (1982). *Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica*. São Paulo: Caderno de Pesquisa.
- Kuenzer, A. Z. (2000). Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. *Coleção: Questões da nossa época*. V. 63. São Paulo: Cortez.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Leite, G. (1942). *Aspecto mato-grossense do ensino rural*. Cuiabá: Escolas Profissionais Salesianas. Cuiabá: BCBM.
- Lei n.º 8.069/1990 (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Florianópolis: Secretária de Estado da Justiça e Cidadania - Diretoria de Proteção à Criança e ao Adolescente.
- Lei n.º 10.406/2002 (2002). *Novo Código Civil*. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas.

- Lei nº 4.024/1961 (1961). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Congresso Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm
- Lei nº 5.692/1971 (1971). *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Congresso Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm
- Lei nº 7044/1982 (1982). *Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau*. Congresso Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm
- Lei Federal nº 9.394/1996 (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lima, L. & Guimarães, P. (2012). *Estrategias europeas en el aprendizaje permanente. Una introducción crítica*. Instituto Paulo Freire. Valencia: Ediciones del Crec.
- Lima, C., Stecanela, N., & Poletto, L. B. (2013). As questões de gênero e as trajetórias de mulheres na EJA. *Anais do Seminário Diálogos com a Educação. Desafios da EJA Contemporânea*. Realizando na Universidade de Caxias do Sul entre os dias 10/10 a 22/11 de 2013.
- Lima, C. A. O. S. (2014). *Revista Outras Fronteiras*. Cuiabá, vol. 1, n. 2, jul-dez. Disponível em: <http://ppghis.com/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/download/112/31>.
- Liôncio, M. de P. (2009). *Principais motivadores de evasão escolar no ensino médio da EJA*. Monografia de Pós-graduação do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias de São Paulo. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eja/monografiamayra.pdf>
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes
- Machado, M. M. (2009). A educação de jovens e adultos no Brasil Pós-Lei nº 9.394/96: A Possibilidade de Constituir-se como Política Pública. *Em Aberto*, 22: 82, 17-39. Acesso em agosto, 14, de 2013 em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1576/1268>.
- Machado, M. M. & Morais, A. (2013). Sentidos da escolarização na visão de egressos do PROEJA. *Anais do VI Seminário Luso-Brasileiro. Educação, Trabalho e Movimentos sociais. Das políticas às lógicas de ação*. Realizado entre 12 e 13 de setembro de 2013 no Instituto de Educação e psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Machado, M. S. (2014) Trabalho remunerado e trabalho doméstico: conciliação? In M.B. Ávila e V. Ferreira. *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. (pp51- 78). Realização SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia Instituto Patrícia Galvão Recife SOS Corpo.
- Magalhães, J. R. (1993). Os escravos e os emigrantes (p.469-509). In Mattoso, J. (coord.) *A história de Portugal. No alvorecer da Modernidade*. Vol. 3. Lisboa: Editorial Estampa.

- Manacorda, M. A. (2002). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 10 ed. São Paulo: Cortez.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marcondes, M. M. (2014). O dia deveria ter 48 horas: práticas sociais do cuidado e demandas das mulheres brasileiras por políticas públicas para a sua democratização (pp 79 a 105). In Ávila, M.B e Ferreira, V. (2014). *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Realização SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia Instituto Patrícia Galvão Recife SOS Corpo.
- Martins, Vicente (2009). *A lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30476-31865-1-PB.pdf>.
- Marx, K. (2003). *Manuscritos econômico-filosóficos*. (Tradução de Alex Marins). São Paulo: Martin Claret.
- Márquez, F. (2001). Trayectoria de vida y trabajo en sujetos pobres. *Proposiciones*, n. 32. Santiago de Chile.
- Maschio, M. T. F. (2011) *Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Mato Grosso (2000). *Resolução N. 180/2000-CEE/MT- Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino*. Disponível em: http://forumaja.org.br/mt/sites/forumaja.org.br/mt/files/Resolucao_180.pdf.
- Mato Grosso. (2002). *Resolução nº 177/2002 - CEE/MT. Aprovação do Programa da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso* Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 26 de junho.
- Mato Grosso (2008). *Decreto Estadual nº 1.532 de 21 de agosto - Dispõe sobre a criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto”, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.cee.mt.gov.br/Atos/ATOS%20CEE%202010/ATOS%20DA%20CEB/Parecer-CEB-044-2010-CEE.pdf>
- Mato Grosso (2011) ROP-Regra de Organização Pedagógica para Rede Estadual do Estado de Mato Grosso.
- Mato Grosso (2012) ROP – Regra de Organização Pedagógica para Rede Estadual do Estado de Mato Grosso.
- Mato Grosso (2013a). *ROP- Regra de Organização Pedagógica para Rede Estadual do Estado de Mato Grosso por Área de Conhecimento*. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educa%20acionais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Escolas%20de%20Eja/Ceja%20por%20%C3%A1rea%20de%20conhecimento.pdf>
- Mato Grosso (2013b) CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educa%20acionais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Escolas%20de%20Eja/Ceja%20por%20%C3%A1rea%20de%20conhecimento.pdf>

- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de pesquisa*. n. 118 (março). Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>.
- Meihy, J. C. S. B. (1998). *Manual de História Oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola.
- Mellin, C. (2009). Características de um bom professor. (Revista on line) *Estudos da Educação Cristã*. Disponível em: <http://www.ensinopentecostal.com.br/destaque/caracter%C3%ADsticas-de-um-bom-professor>.
- Mello, Â. R. C. (2013). *A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011)*. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- Mércio, P. G. (1988). *Os índios e o Brasil*. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (Org.) (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes
- Miranda, D. F. L. (2008). *Educação profissional técnica do Vale do Rio dos Sinos: a situação da inserção profissional dos jovens egressos dos cursos técnico-profissionalizante voltado para o setor coureiro - calçadista*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2009-05-12T151708Z-690/Publico/DesimarydeMirandaEducacao.pdf
- Monteagudo, J. G. (1996). Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos e epistemológicos. *Revista Cuestiones Pedagógicas*. Universidad de Sevilla. Vol.12, (p.223-242). Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=44297>.
- Monteiro, M. F. G. (1998). Saúde reprodutiva. In S. M. Kaloustian (Org.). *Família Brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez.
- Monteiro, A. M. (2001). Avanços no estudo da conjugalidade: os casais de dupla carreira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(3), 10-19. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300003&lng=en&tlng=pt.
- Monteiro, I. A. & Gati, H. H. (2012). A mulher na história da educação Brasileira: entaves e avanços de uma época. *IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas: História, sociedade e educação no Brasil*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. Anais Eletrônicos.
- Moura, M. da G. C. (2003). *Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica*. Curitiba: Educarte.
- Moura, D. H. (2006). EJA – formação técnica integrada ao ensino médio. *Salto para o Futuro*. D Boletim 16, Set/2006. Disponível em: <http://tvBrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>
- Munarim, A. (2008). Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. *GT-03: Movimentos Sociais e Educação*. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>

- Muñiz Terra, L. & Roberti, M. E. (2012). La perspectiva biográfica en la Argentina: revisión de la enseñanza de postgrado en universidades públicas. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. 5 a 7 de diciembre. IdHICS. CONICET-UNLP. Facultad de Humanidades e Ciencias de la Educación. La Plata. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2108/ev.2108.pdf
- Naiff, L. A. M., SÁ, C. P. & Naiff, D. G. M. (2005). Exclusão social nas memórias autobiográficas de mães e filhas [CD-ROM]. In *Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais* (pp. 1233-1247). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba
- Nascimento, P. F. G. (2000). Não-Provedores: Gênero, Desemprego e Alcoolismo Masculino em Comunidade de Baixa Renda. *XXIV Encontro anual da ANPOCS*. Título do trabalho: Gênero e pobreza: o lugar dos homens em famílias de baixa renda. GT 05: Família e Sociedade. 23 a 27 de outubro de 2000, Petrópolis, RJ. <http://biblioteca.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs00/gt05/00gt0523.doc>.
- NEPO - Núcleo de Estudos de População (1999). *Redistribuição da população e meio ambiente: São Paulo e Centro Oeste*. 2 / José Marcos Pinto da Cunha e Rosana Baeninger (coords.). Campinas: UNICAMP- Núcleo de Estudos de População.
- Neri, M. C. (coord.) (2012). *As razões da educação profissional: olhar a partir da demanda*. RJ: Rio de Janeiro FGV/CPS. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/cps/bd/senai_razoes/Senai_Neri_texto_TEXTOFim.pdf
- Neves, L. M. W. (1997). *Brasil ano 2000. Uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias.
- Nienchoter, R. & Steindel, G. E. (2013). Trajetórias sócio-escolares na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire *Revista Cultura Escolar e Formação de Professores*. Vol. 22, n; 48 p.13-28 (jan/abr 2013). Cuiabá: Revista Educação.
- Nogueira, C. M. M. & Fortes, M.F. A. (2004). A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da educação contemporânea. *Revista Paideia*. Belo Horizonte, Ano III vol 2. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1339/910.>>
- Nogueira, M. A. (2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*. N 26, Rio de Janeiro, maio/ago.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*. Vol. XL (n. 176). Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>
- Nosella, P. (2009). *Ensino médio: em busca do princípio pedagógico*. SEDUC – Secretaria Educação e Cultura de Mato Grosso. Disponível em: <http://emseducmt.blogspot.com/2010/10/paolo-nosella.html>
- Nosella, P. (2010). A escola de Gramsci. 4ª Edição, São Paulo:Editora Cortez.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs). (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Núncio, M. J. S. (2008). *Mulheres em dupla jornada – A conciliação entre trabalho e família*. Lisboa Editora Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- OIT – Organização Internacional de Trabalho (2003). *Boas práticas de combate ao trabalho infantil: os 10 anos do Ipec no Brasil*. Brasília: OIT. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/ippec/pub/boas_praticas_introducao_323.pdf
- Olinda, S. R. M. (2003). A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para o compreender o presente. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.29 (p.159-162) jul/dez. Universidade estadual Feira de Santana. <http://www.emprende.org.br/pdf/Programas%20e%20Pol%C3%ADticas%20Sociais/A%20educacao%20no%20Brasil%20no%20periodo%20colonial.pdf>
- Oliveira, M. A. M. (2001). A Reforma do ensino Profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET X. *24ª Reunião Anual Caxambu*. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>
- Oliveira, M. M. (2004). *As Origens da Educação no Brasil. Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>
- Oliveira, R. (2006). Formação profissional e mercado de trabalho: o ensino de segundo grau e a profissionalização em questão na década de 1980 (p. 151). In Frigotto, G. & Ciavatta (org.). *Formação do cidadão produtivo. A cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP.
- Oliveira, E. C. & Machado, M. M. (2011). *O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores*. ANPAE. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/c/omunicacoesRelatos/0143.pdf>
- Oliveira, J. de, Fátima, A. C. & Carneiro, M. E. F. (2012). As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. *IV SENEPT –Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica* 15-16 e setembro no CEFET/ Belo Horizonte MG
- Osório, A. R. (2003). *Educação permanente e educação de adultos. Horizontes Pedagógicos*. Instituto Piaget. Editorial Ariel: Lisboa.
- Pagel, V. V. B. (2012). A organização do trabalho pedagógico da educação do campo gestada em salas anexas, no distrito de vila aparecida, município de Cáceres/MT. Dissertação de Mestrado da UNEMAT –Universidade do Estado de Mato Grosso.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e future*. Porto: Âmbar.
- Paiva, V. P. (1983). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. 5º Ed. São Paulo: Loyola.
- Paiva, J. M. de (1999). Educação e cultura: a sociedade Brasileira nos séculos XVI e XVII. *Comunicações*. Piracicaba, V. 6, n. 2, (pp. 60-67). Disponível em: http://www.unimep.br/gdc_setores.php?fid=90&ct=4316
- Paiva, J. M. de (2002). Religiosidade. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. História e Memória da Educação Brasileira. (pp. 1-18). Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação.

- Paiva, J. M. de (2006). Pressupostos para uma leitura conveniente da História da Educação colonial. *Diálogos*: Maringá, V. 10, nº 2, (pp. 19-35). Disponível em: http://www.unimep.br/gdc_setores.php?fid=90&ct=4316.
- Paiva, J. (2012). Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA (p.45). In: Oliveira, E.C; Pinto, A.H, & Ferreira, M.J. de R. (org.) *EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Líber Livro.
- Paiva, J. M. de (2012a). Sobre a civilização ocidental. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 11, n. 1, (pp. 307-324), jan./jun. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17544>
- Paiva, A. (2015). Teorias Sociológicas Contemporâneas. *Cadernos de apoio à disciplina*. Universidade Aberta de Lisboa. Lisboa. Disponível em <http://www.univ-ab.pt/~anapaiva/TSC%20caderno.pdf>
- Palma Filho, J. C. (org.) (2005). Pedagogia Cidadã. *Cadernos de Formação*. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora.
- Patrão, C. N. & Feres, M. M. (org.) (2011). Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6696&Itemid=.
- Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In Patto, Maria Helena Souza (Org). *Introdução à Psicologia Escolar* (p.281-296) 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paul, J. J. (1992). Structure du marché du travail, formation continue et trajectoires professionnelles. Deuxième partie: mobilités professionnelle et marché du travail (p. 11-176). In L. Coutrot. & C. Dubar (dir.). *Cheminements professionnels et mobilités sociales*. IRESCO: centre d'études et recherches sur les qualifications. France: CEREQ.
- Pavão, M. F. R. & Silva, R. A. (2012). Educação de jovens e adultos/proeja e a problemática da evasão escolar do Campus São Luís-Monte Castelo do IFMA. *VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação*. Palmas Tocantins. (19 a 21 de outubro). Disponível em: <http://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3943/2741>
- Pedroso, M. L. (2010). PROEJA – recortes de uma realidade educacional. *Revista Liberato*. Novo Hamburgo. v.11, n.16 (pp. 89-188) jul./dez. Disponível em: [http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2011,%20n.%2016%20\(2010\)/Apresenta%E7%E3o.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2011,%20n.%2016%20(2010)/Apresenta%E7%E3o.pdf).
- Pelloso, S. M., Carvalho, M. D. de B. & Valsecchi, E. A. de S. S. (2002). O vivenciar da gravidez na adolescência. *Acta Scientiarum* . Maringá, v. 24, n. 3 (pp. 775-781), 2002.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix*, V. 7, n. 27 (pp. 25-31). Disponível em: http://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1994_num_7_27_1861
- Peregrino, M. (2010). Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond.

- Pereira, A. S. A. (2005). *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade de Minas Gerais, Brasil.
- Pereira, S. (2007). Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago.
- Pereira, A. S. & Miguel, J. C. (2008). Mulher não precisava estudar: relatos de vida e de violência simbólica. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n. 3 (pp. 1-100), dez. Belo Horizonte: NEJA-FaE-UFMG.
- Peripoli, O. J. (2002). *Amaciando a terra- O projeto Casulo: um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Peroni, V. M. V. & Flores, M. L. R. (2014). Sistema Nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Revista Educação*. V.37, n.02, p.180-189, maio-ago. Porto Alegre.
- Perren, J. (2012). Enfoque biográfico: Aproximaciones teóricas, herramientas metodológicas y potencialidad en los estudios regionales. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*. n.10 (2). Disponível em: http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v10_n2_05.htm.
- Pieron, G. M. (2001). A pena do degredo nas Ordenações do Reino. *Jus Navigandi*, v.1. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h6FL-dpaNjQJ:jus.com.br/artigos/2125/a-pena-do-degredo-nas-ordenacoes-do-reino+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Piletti, N. (1997). *Sociologia da Educação*. 16.ed. São Paulo: Ática.
- Pimentel, F. P. (1999). *O Rádio Educativo no Brasil, uma visão Histórica*. Rio de Janeiro. Soarmec Editora.
- Pineau, G. & Le Grand, J. L. (1996) *Les histoires de vie*. 2^a Edition. Bertaux, D. (Coor). coll. 128. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinheiro, A. C. T. (2008). *A expansão do ensino profissional na rede pública do ensino profissional da educação do Paraná (2003-2006)*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Pinto, Á. (1986). *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Pinto, T. P. & Ganica, A. V. M. (2014). O Rádio e as Matemáticas: um estudo sobre o Projeto Minerva. *Revista Perspectivas da Educação Matemática* do Programa de Pós-graduação e Educação Matemática da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Volume 7, Número 13 – 2014
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histoire de vie*. 2^a edição, Oeiras: Celta.
- Pompeu, G. V. M. (2005). *Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial*. Rio – São Paulo: ABC, 2005. Pontes de Miranda, F. C. (1981). *Fontes e Evolução do Direito Civil Brasileiro*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Porcaro, R. C. (2011). *A educação de jovens e adultos no Brasil. Encontros Virtuais EJA - EF em Itabira-MG-BR*. Disponível em:

<http://ejaitabira.wordpress.com/2011/09/21/historia-da-eja-no-Brasil-por-rosa-porcaro/>

- Portes, E. A. (1993). Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Prado, A. A. (1995). Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 4, (pp. 5-27).
- Prado, A. A. (2000). Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. *Revistas Teias*. Ano 1, n. 1, (pp. 46- 55), jan./jun.
- Pretti Neto, E. (2014). *La enseñanza de religión en las escuelas públicas: una visión comparada de las disposiciones legales entre Brasil y España*. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 09 jul. 2014. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.48970&seo=1>
- Prigongine, I. & Stengers, I. (1984). *A nova aliança: metamorfose da ciência*. (Tradução de Miguel F. & Maria Joaquina M. T.) Brasília: UnB.
- Pochmann, M. (2004). Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação & Sociedade*, 25(87). Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200005>
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*. N. 05. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*. N. 9: 127-158. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/RASO0000110127A/9967>.
- Queiroz, J. M. (1993). *Nouvelles interrogations autour des trajectoires scolaires. Colloque: pour un nouveau bilan de la sociologie de l' education*. Paris: AISLF/INRP.
- Queiroz, C. M., Alves, L. A., Silva, R. R., Silva, K. N. & Modesto, R.V. (2009). Evolução do ensino médio no Brasil. V *Simpósio Internacional- O Estado e as Políticas Educacionais*. Uberlândia. MG. Disponível em <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>
- Ramos, M. N. (2005). Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: Ramos, M. N., Frigotto, G. A. & Ciavatta, M.(orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e Contradições*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- Ramos, M. N. (2006). A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In G. Frigotto & M. Ciavatta (orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. (pp. 283-309). Brasília: INEP.
- Requião, R. (1995). *Curso de Direito Falimentar: concordatas, crimes falimentares, intervenção e legislação extrajudicial*. São Paulo: Saraiva.
- Ribeiro, M. L. S (1981). *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 3a. Edição. São Paulo: Editora Morais.
- Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*. Ribeirão Preto, n. 4, (pp. 15-30). Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0103-863X1993000100003.

- Ribeiro, R. M., Sabóia, A. L., Branco, C. H. & Bregman, S. (1998). Estrutura familiar: trabalho e renda. In S. M. Kaloustian (Org.). *Família Brasileira: a base de tudo* (pp. 135-158). São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, A. I. M. (2000). Mulheres educadas na colônia. In: Lopes, E.M. Teixeira; Faria Filho, L.M. & C.G. Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ribeiro, B. de O. L. & Silva, Elizabeth Farias da (2003). Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro. Ituiutaba: Egil.
- Ribeiro, M. (2007). Educação do campo: a emergência de contradições. In R.V. Gracindo (Org.) *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: [s.n.] V.1, (pp. 153-169).
- Ridenti, S. G. U. (1998). A desigualdade de gênero nas relações parentais: o exemplo da custódia dos filhos. In M. Arilha, B. Medrado & S.G.U.Ridenti (orgs.). *Homens e Masculinidades: outras palavras*. São Paulo: FCC, ed. 34. Capítulo 7 (pp. 163-184). Disponível em: www.alb.com.br/anais14/Sem03/C03010.doc.
- Riesman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rocha, C. M. L. (1994). *Tecendo por trás dos panos: a mulher Brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Rocha, H. O. (2009). Da educação rural à educação do campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos. *I Seminário Nacional Sociologia & Política*. UFPR Universidade Federal do Paraná - Sociedade e Políticas em tempos de incerteza. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%20online/velhas-lutas-politicas-HeliananeRocha.pdf>
- Rodrigues, S. (1991). *Direito de Família*. Vol. 6. São Paulo. Ed. Saraiva.
- Rodrigues, A. & Cortês, I. R. (2006). *Os direitos das mulheres na legislação Brasileira Pós-constituinte- Legislação Federal, Estadual e Municipal) sobre direitos das mulheres a partir da Constituição de 1988* http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/994_342_legis_pos_const.pdf
- Rodrigues, M. B. (2009). *Estado-Educação escolar-povo: a reforma mato-grossense de 1910*. Cuiabá: EDUFMT
- Romanelli, O. O. (2001). *História da educação no Brasil*. 27. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Romão, J. E. (2010). O ensino médio e a omnilateralidade: Educação profissional no século XXI. *EccoS*, 12: 1, (p.27-49). Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518577002.pdf>
- Rosemberg, F. (1994). A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In Saffioti, H. I. B & Muñoz Vargas, M. *Mulher Brasileira é assim* (pp. 27-62). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.). *Narrative study of lives*. (pp. 59-91). Vol. 1. London: Sage.

- Rummert, S. M. & Ventura, J. P. (2007). Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar em Revista*, (29), 29-45. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-40602007000100004.
- Rummert, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores Brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* nº 02 (pp. 35-50). Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Rummert, S.M. (2007a). *Gramsci, trabalho e educação. Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual*. Lisboa: Educa.
- Rummert, S. M. & Alves, N. (2010). Jovens e Adultos pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*. V.15, nº.45 set./dez. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf
- Russel-Wood, A. J. R. (1998). Centros e periferias no mundo luso-Brasileiro, 1500-1808. *Revista Brasileira de História*. 18(36), 187-250. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-01881998000200010.
- Sá, N. P. & Siqueira, E. M. (2006). Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). In José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani & Maria Isabel Nascimento. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. *HISTEDBR*. V.1, (p.1-14).
- Sá, P. N. & Xavier, A. P. S. (2006). História da escrita na cultura escolar de Mato Grosso no século XIX. In F.M. Monteiro & M.L.R. Muller (org). *Educação como espaço de cultura* (p.75-94). Vol. II. Cuiabá: EdUFMT.
- Sader, E. (2005) Prefácio. *Revista Espaço Acadêmico*. N. 51, ago. 2005. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/051/51liv_meszaros.htm
- Saffioti, H. I. B. (1969). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes-INL.
- Sales, P. E. N. & Oliveira, M. A. M. (2011). Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In M.L.M Carvalho (org). *Memórias e histórias da Educação profissional. Cultura, saberes e práticas* (pp. 166-184). São Paulo: Centro Paula Souza.
- Salomon, M. L. O. (2001). *Alguns mecanismos de produção de percursos escolares acidentados nos meios sociais favorecidos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.
- Saltamacchia, H. R. (1992). *História de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Caguas. Ediciones CIJUP. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0ByWPE8pyxezLRnl3dXRrbGgyQTg/edit>
- Santana, M. C. S. (2006). Muito Trabalho, Pouco Poder: Participação Feminina Mitigada Nos Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe. In Grossi, Miriam Pilar & Schwade, Elisete. (Org.) *Política e Cotidiano: estudos antropológicos sobre gênero, família e sexualidade*. Blumenau: Nova Letra. p. 47 – 68.

- Santos, S. V. (2005). Educação de Jovens e Adultos: possibilidades do fazer pedagógico. In Ana Mariza Ribeiro Filipouski, Diana Maria Marchi & Neiva Otero Schäffer. (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança* (pp. 85-94). 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Santos, I. M. M. & Santos, R. da S.S. (2008). A etapa de análise no método história de vida – uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Texto Contexto Enferm.* Florianópolis, 2008 out-dez; v. 17, n. 4 (pp. 714-719). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf>.
- Santos, R. R. (2010). Breve Histórico do ensino médio no Brasil. *Seminário Cultura e Política na 1ª República: campanha civilista na Bahia*. Realizado na UESC dias 09 a 11 de junho. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>
- Santos, V. P. (2012). *Educação de jovens e adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Sarabia, B. & Zarco, J. (1997). *Metodología cualitativa en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sautú, R. (comp). (1998). *Estilos y prácticas de investigación biográfica. El método biográfico, la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-60). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sautú, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Scaff, E. A. S. (2006). *Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos Programas Monhangara e Fundescola*. Tese de doutorado. São Paulo: FE/USP. [Ahttp://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/136.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/136.pdf).
- Schultz, T. W. (1973). *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Scocuglia, A. C. (1999). *A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*. 2ª edição. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB.
- Scott, J. W. (1995) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol 20, nº 2, jul./dez 1995, pp 71-99.
- Scott, R. P. (2004). Monoparentalidade, analfabetismo e políticas de gênero e geração. *XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP*, realizado em Caxambú, de 20- 24 de Setembro. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_709.pdf
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais (p.75) In *Sociologia Problemas e Práticas*, n.59 (jan-abril) CIES-ISCTE-IUL. Celta.
- Seabra, T. & Mateus, S. (2010). Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. Vol. XX (pp.411-424).
- SECAD (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Henriques, R.; Marangon, A., Delamora, M. & Chamusca, A. (org.) Brasília: Secad/MEC.
- Serasa Exerian (2015). *Número de falências no Brasil*. Disponível em: <http://www.serasaexerian.com.br/>.

- Segalen, M. (1999). *Sociologia da Família*, Lisboa, Edições Terramar.
- Silva, A. C. R. & Baracho, M. G. (2007). *Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar* (p.71-82). Natal: CEFET-RN.
- Silva, E. M. (2008). *Trajetória escolar e de vida de egressos do Programa AJA Bahia: herdeiros de um legado de privações e resistências*. Lajinha. Conceição do Coité, Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia.
- Silva, J. C. da (2009). Estado, sociedade e educação: o público e o privado na constituição de 1891. *4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*. 16 a 19 setembro. Unioeste Campus Cascavel. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_e_politicas_publicas/Trabcompleto_estado_sociedade_educacao.pdf.
- Silva, L. H. (2010). Representações sociais e trajetórias escolares de jovens e adultos assentados do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 1, n. 1 (pp. 66-81), jan./jun. 2010. [p.67]. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/11/7>.
- Silva, S. Â.; Ferreira, S. L. & Ferreira, D. M. (2012). A expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho. *Semana da Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco*. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/a%20expectativa%20dos%20alunos%20da%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf.
- Silva, M. O. (2015). De aluno a professor: o cotidiano de uma escola rural da comunidade de pedras em mato grosso (1940-1960). *VIII Congresso Brasileiro da História da Educação*. De 29 junho a 2 de julho na Universidade Estadual de Maringá/PR.
- Silvestre, C. A. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Instituto Piaget. Lisboa: Stória Editores Ltda.
- Singer, P. (1995). *A precarização é causa do desemprego*. Folha de São Paulo, 10 de dezembro, p.2, c.2.
- Singly, F. (1996). *Le soi, le couple, la famille*. Paris: Nathan.
- Siqueira, E. M. (2000). *Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá; INEP; CONPED; EdUFMT.
- Siqueira, E. M. (2002). *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas Editora.
- Siqueira, A. B. (2010). Alunos do PROEJA. *Histórias de estudantes do Instituto Federal de educação ciência e tecnologia Sul-Rio-Grandense*. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Disponível em: http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2010-07-13T095327Z-1162/Publico/AndreSiqueiraEducacao.pdf
- Soares, L. (2002). *Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- Soares, S. R. S. (2006). *As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

- Sorj, B. & Almeida, M. H. T., Org. (2008). *Sociedade política no Brasil pós-61* (online). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Soglia, I. S. & Santos, C. S. P. dos (2012). Educação de jovens e adultos : expectativas e dificuldades. *Anais da Semana de Pedagogia*. Volume 1, Número 1. Jequié, 2012 - ISSN 2316-8536.
<http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/60CO.pdf>
- Souza, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, SP: UNESP, 1998. (Prismas)
- Souza, C. M. (1999). *Nenhum brasileiro sem escola: projetos de educação de adultos do Estado desenvolvimentista*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, C. M. de (2005). Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. *Revista História*, n. 03 (julho). Disponível em:
<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/>
- SPCE (2014) Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética. Baptista Isabel (Coord.). *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*. Disponível em:
<http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Stephanou, M. (2008). Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto) biográfica na pós-graduação em educação no Brasil. In Passeggi, M. C. & Souza, E. C. (Org.) *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes* (pp. 103-132). São Paulo: Paulus. Natal: EDUFRN.
- Stephanou, M. (org.), Bastos, M. (orgs). (2005). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. 2º ed. Petrópolis: Vozes.
- Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (2000). Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia. *Instituto de Inovação Cultural*. 2ª edição. Porto: Ciências da Educação.
- Stoer, S.R. & Silva, Pedro (2005) *Escola – família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Métodos de pesquisa qualitativa – técnica e procedimentos para teoria fundamentada*. 2ª ed. (Tradução Luciane de Oliveira Rocha). Porto Alegre: Artemed.
- Sussekind, A. (1997). *Instituições de direito do trabalho*. 17a ed. atual. São Paulo: LTr.
- Szymanski, H. (2001). *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p.61-88, maio/jun./jul./ago. Número especial: 500 anos de educação escolar.
- Tartuce, T. J. A. (2006). *Métodos de pesquisa*. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

- Tavares, M. S. (2010). Com açúcar e sem afeto: a trajetória de vida amorosa de mulheres das classes populares em Aracajú/SE. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, nº 101, p.121- 145, jan./mar.
- Teixeira, M. C. (2008). O direito à educação nas constituições Brasileiras. *Revista Metodista de São Paulo*, vol. 5. Disponível em <http://bibliotekevirtual.org/revistas/Methodista-SP/RCD/v05n05/v05n05a08.pdf>
- Teno, N. & Salles, R. (2011). Casamento e família no Brasil: breve panorama. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, febrero/2011. Disponível em: www.eumed.net/rev/cccss/11/
- Torres, A. & Wall, K. (1998). Relações familiares: mudança e diversidade. In J. L. Viegas & A. F. da Costa (orgs.). *Portugal, que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora (pp. 45-78).
- Torres, A. C. (2004). *Vida Conjugal e Trabalho. Uma perspectiva sociológica*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, A.(coord), Silva, F. V., Monteiro, T. L. & Cabrita, M. (2005). *Homens e mulheres entre família e trabalho*. 2ª Edição, Lisboa: DGEEP.CID.
- Valdés, T. & Olavarria, J. (1998). Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo. In Valdés, T. & Olavarria, J. (eds.) *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, Santiago: *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociale-FLACSO*. Chile (pp. 12-35).
- Veiga, C. G. (2003). Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. *Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Veiga, I. P. A. (2008). *A prática pedagógica do professor de didática*. 11ª Edição. Campinas: Papirus.
- Ventura, J. (2001). *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. Artigo adaptado do cap. II da dissertação de Mestrado O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada. Dissertação de mestrado (cap II). Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFF. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>
- Ventura, J. P. (2002). O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada. *25ª Reunião da ANPED*. Caxambu, outubro de 2002. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bxuuDdDQwuUJ:25reuniao.anped.org.br/excedentes25/jaquelinepereiraventurat18.rtf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Ventura, J. P. (2008). *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade Brasileira*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
- Venturi, G. & Marisol, R. (2004). As mulheres brasileiras no início do século XX. In G. Venturi, M. Recamán, & S. Oliveira (org.) *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. (p 15-30) 1. ed. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escolar e o lar*. Lisboa Editora Escher

- Vieira, L. O. C. (2006). *Da escola ao trabalho: competência e inserção profissional, na visão dos estudantes de química da escola técnica de UFRGS*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Vieira, M. G. (2011). Trabalho infantil no Brasil aspectos culturais e políticas públicas. *XI congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais –Diversidades e (des) Igualdades*. Salvador 07 a 10 de agosto de 2011 (UFBA).
- Vieira, C. M. C. & Ruy, J. (2013). *Educação familiar. Estratégias para a Promoção de Igualdade de Gênero*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Gênero. 3ª edição, Lisboa.
- Villalta, L. C. (1997). O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In L. S. de Mello & F. A. Novais (Org.). *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América Portuguesa*, vol. 1 (pp. 332-85). São Paulo: Companhia das Letras.
- Wacquant, L. D. (2002). O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões de uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 19 (pp. 95-110), nov.
- Westerman, J. W. & Yamamura, J. H. (2007). *Generational preferences for work environment fit: Effects on employee outcomes*. Career Development International. V. 12, n. 2 (pp. 150-161).
- Wiesner, M. L. R. (2004). Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos. In Tarres, M. L. Observar, escuchar e comprender: sobre a tradición cualitativa en la investigación social. México: *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO*.
- Wolf, A. (2002). Does education matter? Myths about education and economic growth. Penguin Business: UK.
- Xavier, K. R. L. (2014). O perfil feminino nas páginas da revista vida capichaba (1920 a 1940). In Nader, M. Beatriz & Rangel, Livia de Azevedo Silveira. *Mulher e Gênero em debate. Representações, poder e ideologia*. EDUFES
- Zenke, R. O. (2008). Respeito às gerações. In: Mariano, S. R. H.; Mayer, V. F. (Org). *Modernas Práticas na Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier, p.51-55.
- Zordan, E. P., Wagner, A. & Mosmann, C. (2012). *O perfil de casais que vivenciam divórcios consensuais e litigiosos: uma análise das demandas judiciais*. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 17, n. 2 (pp. 185-194), mai./ago.
- Zotti, S. A. (2004). *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil dos Jesuítas aos Anos de 1980*. 1º ed. São Paulo: Autores Associados.